



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
ESCOLA DE MÚSICA

MILENA TIBÚRCIO DE OLIVEIRA ANTUNES CAETANO

ENSINO COLETIVO DE FLAUTA DOCE NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
práticas pedagógicas musicais no Colégio Pedro II

RIO DE JANEIRO
2012

MILENA TIBÚRCIO DE OLIVEIRA ANTUNES CAETANO

**ENSINO COLETIVO DE FLAUTA DOCE NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
práticas pedagógicas musicais no Colégio Pedro II**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Dra. Ermelinda Azevedo Paz Zanini

RIO DE JANEIRO
2012

C128

Caetano, Milena Tibúrcio de Oliveira Antunes

Ensino coletivo de flauta doce na educação básica: práticas pedagógicas musicais no Colégio Pedro II / Milena Tibúrcio de Oliveira Antunes Caetano. – Rio de Janeiro: UFRJ, 2012
174 f.:il.; 29 cm.

Orientador: Ermelinda Azevedo Paz Zanini.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música, 2012.

1. Música – Instrução e estudo. 2. Teses – Música. 3. Flauta – Instrução e estudo. 4. Colégio Pedro II. I. Zanini, Ermelinda Azevedo Paz. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Música. III. Título.

CDD: 780.71

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
ESCOLA DE MÚSICA
PÓS-GRADUAÇÃO

A Dissertação:

Educação Musical na Escola Regular: considerações sobre
o ensino coletivo de flauta doce.

elaborada por:

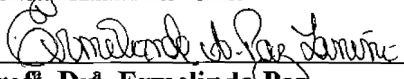
MILENA TIBÚRCIO DE OLIVEIRA ANTUNES CAETANO


e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora,
foi aceita pela Escola de Música e homologada pelo
Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa como
requisito parcial à obtenção do título de

Mestre em Música

Rio de Janeiro, 28 de Fevereiro de 2012.

Banca Examinadora:


Prof.^a Dr.^a Ermelinda Paz (Orientador)


Prof.^a Dr.^a Vanda Freire (Avaliador Interno)


Prof.^a Dr.^a Inês de Almeida Rocha (Avaliador Externo)

Às minhas filhas Rosa e Cora, minhas flores,
minhas cores, minhas inspirações!

Aos meus alunos, razão de todo meu empenho
e interesse em aprender sempre!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo;

Ao meu marido Rogério, por todo seu amor, dedicação e paciência;

Aos meus pais Caio e Helena, pelo apoio incondicional a todos os projetos de minha vida;

À minha filha Rosinha, pela compreensão, estímulo, carinho e ensinamentos diários;

À minha filha Cora, por ter me doado sua serenidade e, ao mesmo tempo, seu vigor;

Aos meus irmãos Caísa e Lucas, pelo companheirismo de sempre;

A toda minha família e amigos, em especial Tia Rosana, Bento, César, Carol, Seu Caetano, Tia Rose, Madrinha Edna, por vivenciarem comigo os momentos mais importantes desse percurso;

À minha orientadora Ermelinda Paz, pela dedicação e atenção, por estar sempre ao meu lado e por ter me ensinado tanto durante todo esse processo;

À Inês Rocha, Rosana Tibúrcio, Regina Ribeiro, Mércia Pinto, Roberto Sthepeson, Mônica Leme, Tânia Saione, Laura Reis, Rafael Freitas e Taffarel Brant, pelas valiosas contribuições dadas ao trabalho;

Aos professores da UFRJ Vanda Freire, Sara Cohen, Sérgio Álvares, Thelma Álvares e Alfredo Zaine, pelos ensinamentos e contribuições dadas à pesquisa ao longo do curso;

Aos meus colegas de mestrado da UFRJ, por trocarem tantas experiências comigo;

Aos meus colegas professores do CPII, por vivenciarem comigo diariamente a aventura de lecionar;

Aos meus queridos alunos que participaram gentilmente desta pesquisa.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”

(Cora Coralina)

RESUMO

CAETANO, Milena Tibúrcio de Oliveira Antunes. **Ensino coletivo de flauta doce na educação básica:** práticas pedagógicas musicais no Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2012. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Esta pesquisa investiga, a partir de um estudo de caso desenvolvido em 2011, o ensino coletivo de flauta doce soprano nas aulas de Educação Musical, nas turmas do 2º turno do 6º ano do ensino fundamental, da Unidade Escolar Humaitá II (UEHII) do Colégio Pedro II (CPII). Seu objetivo é mapear e propor alternativas pedagógicas para a prática coletiva de flauta doce em turmas que conjugam alunos de diferentes níveis de experiência musical. Os dados foram coletados por meio de questionários e análise documental. Foi analisado o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Instituição, que determina, entre outras coisas, os conteúdos programáticos e as competências a serem desenvolvidos para a série. Os questionários foram aplicados junto aos: alunos do 2º turno do 6º ano da UEHII; professores de Educação Musical da Unidade Escolar Humaitá I (UEHI); e professores de Educação Musical do 6º ano de todas as Unidades Escolares do CPII. A pesquisa teve abordagem quantitativa e qualitativa e utilizou, como referencial teórico, duas novas competências para ensinar, de Philippe Perrenoud (2000a): Organizar e dirigir situações de aprendizagem e Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação. Os resultados apurados revelaram: que o PPP da Instituição permite leituras variadas, possibilitando que o ensino coletivo de flauta doce seja o fio condutor do processo de ensino e aprendizagem; que os alunos do 6º ano, provenientes da UEHI, vivenciaram, em sala de aula, experiências musicais diversificadas; que grande parte dos alunos advindos de outros colégios não sabia tocar flauta doce; e que a maioria dos alunos dos dois grupos investigados gosta de tocar e realizar outras atividades com a flauta doce. Os alunos sugeriram, entre outras coisas, a exploração de um

repertório musical variado. Em relação aos professores que atuam no 6º ano, observou-se a valorização de atividades em grupo e a integração da teoria com a prática, por meio da utilização da flauta doce no processo de alfabetização e nos diferentes campos de atuação musical delimitados pela Instituição. A partir da consideração da diversidade existente em sala de aula e das visões de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa – pesquisadores, professores, alunos e Instituição – propuseram-se formas de atuação que viabilizam o trabalho em grupo com as diferenças. As implicações práticas sugeridas foram traçadas a partir da reflexão sobre quatro aspectos: seleção do repertório; material didático e seu uso apropriado; assistência individual em um contexto coletivo; e integração da prática de flauta doce com outras atividades musicais. Concluiu-se que é possível desenvolver, no 6º ano do Colégio Pedro II, um trabalho em Educação Musical a partir do ensino coletivo de flauta doce, que considere e aproveite a heterogeneidade existente no grupo e possibilite, conseqüentemente, o desenvolvimento de todos os alunos.

Palavras-chaves: Colégio Pedro II. Educação musical. Ensino coletivo. Flauta doce. Heterogeneidade.

ABSTRACT

CAETANO, Milena Tibúrcio de Oliveira Antunes. **Ensino coletivo de flauta doce na educação básica:** práticas pedagógicas musicais no Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2012. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

This research investigates, from a case study developed in 2011, the collective teaching of soprano recorder in classes of Music Education, in the 2nd shift of the 6th grade of elementary school, at the Unidade Escolar Humaitá II (UEHII) of Colégio Pedro II (CPII). It aimed to map and propose pedagogical alternatives for the collective practice of recorder in classes that combine students of different musical experience levels. The data were collected through questionnaires and document analysis. There was analyzed the Political-Pedagogical Project (PPP) of the Institution, which determines, among other things, the program contents and competences to be developed for the grade. The questionnaires were administered along with: the 2nd shift students of the 6th grade of UEHII; the Music Education teachers of the Unidade Escolar Humaitá I (UEHI); and the Music Education teachers of the 6th grade at all the CPII scholar units. The research had a quantitative and qualitative approach and utilized as a theoretical reference, two new competences to teach by Philippe Perrenoud (2000a): Organizing and directing situations of learning and Conceiving and evolving the devices of differentiation. The obtained results revealed that: the Institution's PPP enables multiple readings, allowing the collective teaching of recorder to be the conducting wire of teaching and learning process; the 6th grade students, from UEHI, experienced, in class, some diversified music experiments; great part of students from other colleges did not know how to play the recorder; and most of the students in the two investigated groups like to play and perform other activities with the recorder. The students suggested, among other things, the exploration of a varied music repertoire. In relation to the teachers who work with the 6th

grade, it was observed a valorizing of group activities and the integration of theory with practice, through the use of the recorder in the literacy process and in different fields of musical performance defined by the Institution. From the consideration of the existent diversity in classroom and the visions of all subjects involved in the research – researchers, teachers, students and the Institution – there were proposed ways of action that enable the group to work with differences. The suggested practical implications were traced from the reflection on four aspects: selection of a repertoire; teaching materials and their proper use; individual assistance in a collective context; and integration of recorder practice with other musical activities. It was concluded that is possible to develop, at the 6th grade of Colégio Pedro II, a work in Music Education with the collective teaching of recorder, which considers and avails the existing heterogeneity in the group and enables, therefore, the development of all students.

Keywords: Colégio Pedro II. Music education. Collective teaching. Recorder. Heterogeneity.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1	Partitura da música Lá eólio.....	122
Figura 2	Partitura da música Sol hexacordal	122
Figura 3	Partitura da música Sol mixolídio	123
Figura 4	Partitura da música Fá lídio	124
Figura 5	Partitura da música Sol-Lá tecno	125
Figura 6	Partitura da música Sol-Lá-Si-Dó-Rock	126
Figura 7	Partitura da música <i>Koi txangaré</i>	127
Figura 8	Partitura da música <i>Gagliarda</i>	128
Figura 9	Partitura da música 2. <i>Ronde “Mein Freund”</i>	129
Figura 10	Partitura da música <i>Paranauê</i>	130
Figura 11	Partitura da música Sou eu maculelê	130
Figura 12	Partitura da música <i>Firework</i>	132

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1	Novas competências docentes	52
Quadro 2	Repertório sugerido pelos alunos	80

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1	Local onde o aluno cursou 5º ano	74
Tabela 2	Onde aprendeu a tocar flauta doce	74
Tabela 3	Opinião dos alunos sobre tocar flauta doce	77
Tabela 4	Opinião dos alunos sobre repertório utilizado	78
Tabela 5	Atividades preferidas com a flauta doce	83
Tabela 6	Qualidade sonora percebida pelos alunos	85
Tabela 7	Melhor forma de aprender a música.....	87
Tabela 8	Resultado sonoro do grupo percebido pelo aluno.....	90
Tabela 9	Sugestões dos alunos para melhoria do trabalho de ensino coletivo	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPON	Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPII	Colégio Pedro II
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECIM	Ensino Coletivo de Instrumento Musical
EMAT	Educação Musical Através do Teclado
ENECIM	Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPB	Música Popular Brasileira
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PGE	Plano Geral de Ensino
PPP	Projeto Político-Pedagógico
UE	Unidade Escolar
UEHI	Unidade Escolar Humaitá I
UEHII	Unidade Escolar Humaitá II
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – O ENSINO DE MÚSICA	24
CAPÍTULO II - O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL	37
2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E MATERIAIS DE TRABALHO...	43
2.2 O EDUCADOR MUSICAL E O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL.....	46
CAPÍTULO III – AS NOVAS COMPETÊNCIAS DOCENTES	52
3.1 ORGANIZAR E DIRIGIR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM.....	54
3.2 CONCEBER E FAZER EVOLUIR OS DISPOSITIVOS DE DIFERENCIAÇÃO	57
CAPÍTULO IV - A FLAUTA DOCE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO 6º ANO DO COLÉGIO PEDRO II: ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	64
4.1 ANÁLISE DO PPP NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	65
4.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS JUNTO AOS ALUNOS DO 2º TURNO DO 6º ANO DA UNIDADE ESCOLAR HUMAITÁ II.....	71
4.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS JUNTO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNIDADE ESCOLAR HUMAITÁ I.....	96
4.4 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS JUNTO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO 6º ANO DO CPII.....	101
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO COLETIVO DE FLAUTA DOCE NO 6º ANO DO COLÉGIO PEDRO II	116
5.1 A SELEÇÃO DO REPERTÓRIO	117
5.2 O MATERIAL DIDÁTICO E SEU USO APROPRIADO	132
5.3 A ASSISTÊNCIA INDIVIDUAL EM UM CONTEXTO COLETIVO.....	136
5.4 A INTEGRAÇÃO DA PRÁTICA DE FLAUTA DOCE COM OUTRAS ATIVIDADES	137
CONCLUSÃO	141
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICE A – PREFERÊNCIAS MUSICAIS DOS ALUNOS DAS TURMAS 1, 2 E 3	154
ANEXO A – CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS E COMPETÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS	163
ANEXO B – PONTOS NODAIS – PI E PFV - 2011	170
ANEXO C – DIVISÃO DE CONTEÚDOS PARA 2011 – ENSINO FUNDAMENTAL/ANOS FINAIS	171

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal garante o direito à educação e afirma ser dever da sociedade, estado e família assegurar à criança, com absoluta prioridade, esse direito. Por sua vez, a Lei 8.069/90 que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ratifica que a educação, oferecida gratuitamente, deverá promover a cultura geral dos alunos, além de desenvolver habilidades e responsabilidade moral e social (LIBERATI, 2006).

A arte está incluída nos conhecimentos socialmente elaborados e necessários para a formação da criança e do jovem e o exercício de sua cidadania, tanto que atualmente é um componente curricular obrigatório da educação básica, garantido pela legislação educacional brasileira (BRASIL, 1998). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são orientações do Ministério da Educação para subsidiar propostas pedagógicas, a Música integra a área de Arte, junto a outras três linguagens: Artes Visuais, Dança e Teatro.

Em 2006, foi elaborado o manifesto Quero Educação Musical na Escola pelo Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música. A campanha mobilizou 94 entidades nacionais e 11.000 signatários em um pedido pela volta da música na escola. A partir de então, ampliaram-se a discussão e reflexão sobre a importância da música na formação do cidadão. O assunto, antes recorrente entre educadores musicais, foi debatido no Senado Federal, na Câmara Federal e no Congresso Nacional. Circulou, também, pela internet, fomentando conversas cotidianas e angariando cada vez mais adeptos (LEMOS, 2010; FIGUEIREDO, 2008).

A Lei 11.769/08, que estabeleceu a obrigatoriedade da música nas escolas de educação básica, foi aprovada pelo Senado e pela Câmara e sancionada pelo presidente em 18 de agosto de 2008. Essa lei alterou a Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituindo a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, a partir do ano de 2012. Quando aprovada, a Lei 11.769/08 teve o artigo que dispunha sobre a formação pedagógica do professor vetado pelo Presidente Lula, sob alegação de que a música, no Brasil, é uma prática social, que há diversos profissionais atuantes na área que não possuem formação acadêmica. Foi destacado, também, que esta exigência iria além da definição de uma diretriz curricular e que a LDB não define a formação mínima daqueles que ministram os conteúdos de nenhuma outra disciplina específica.

Sobreira (2008) afirma que vários educadores denunciam que a implementação de leis é insuficiente para mudanças estruturais. Em fóruns inseridos no XIX Congresso de

Educação Musical da ABEM realizados em 28 e 29 de setembro de 2010 – Políticas Públicas em Educação Musical e Música nas Escolas: implementação da Lei nº 11.769/2008 - representantes da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e do Governo (Funarte/ MEC e Minc) afirmaram que a Lei 11.769/08 não terá êxito sem a mobilização da sociedade, por não ter sido resultado de uma política pública. Seu sucesso depende do valor que é atribuído à música e à concepção das funções da música na formação do indivíduo.

A linguagem musical deve ser vista como forma de conhecimento que integra a formação do indivíduo. Lemos (2010) concorda com Sobreira (2008) e afirma que “a nova lei trouxe a oportunidade de um enriquecimento notável do currículo escolar, sem dúvida, mas nos trouxe também com ela o enorme desafio de sua implantação” (LEMOS, 2010, p.117).

Aos educadores musicais que lecionam na educação básica cabe a reflexão e a busca por soluções para a implementação da Lei 11.769/08 na instituição onde ensinam, criando espaço para a validação da mesma por meio de sua ação pedagógica e do envolvimento dos alunos e responsáveis nas atividades musicais.

Acreditamos que todos devem lutar para que a Lei 11.769/08 seja cumprida com eficácia e eficiência, garantindo condições favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem de música. Devemos tomar frente nesse processo, repensando todos os aspectos ligados à prática docente. É hora de questionar. Que Educação Musical se deseja na escola? Por que ensinar música na escola? O que ensinar? Para quem? Qual é a formação necessária ao educador musical?

Schafer (1991) acredita que essas questões devem ser consideradas pelos educadores e abordadas no ensino da música. O autor canadense apresenta questões também pertinentes ao contexto brasileiro e à época atual. Schafer (1991) está em consonância com Santos (2009), que teve a obra original lançada em 1987, quando afirma:

Precisamos voltar ao começo. Quais são os ingredientes básicos da música? Quais são os elementos primitivos a partir dos quais ela pode ser estruturada, e quais os potenciais expressivos que o ser humano, individualmente ou em grupo, possui para alcançar seus objetivos? Voltei-me a essas questões elementares (SCHAFER, 1991, p. 281).

Percebe-se que essas questões também foram discutidas em outros campos de conhecimento. Santos (2009, p.15), ao discutir sobre a ciência, aborda o pós-modernismo como paradigma emergente. Ele afirma que ocorre um período de transição e que, para

entender o que está acontecendo, “é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples...”

A partir das reflexões sobre a prática docente de Educação Musical nas escolas, surgidas em meio às discussões ora apresentadas, ocorreram as primeiras questões desta pesquisa. A identificação do problema discutido neste estudo é, portanto, fruto de uma observação, vivenciada por nós e por vários professores da área de Educação Musical que atuam na educação básica. Lecionamos a disciplina Educação Musical no Colégio Pedro II (CPII) desde o ano de 2005.

De março de 2005 a março de 2007, trabalhamos na Instituição em regime de contrato temporário. Durante esse período, atuamos na Unidade Escolar Humaitá I (UEHI) e na Unidade Escola Humaitá II (UEHII), lecionando para as turmas da 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª séries do ensino fundamental e 1ª série do ensino médio (nomenclatura antiga). Em meados de 2007, retornamos às mesmas Unidades, assumindo o cargo de professora efetiva. Inicialmente fomos lotadas nas duas Unidades, lecionando para as séries já citadas, além da 8ª série. No ano seguinte, fomos totalmente lotadas na UEHII. A partir do ano de 2008, a equipe de professores de Educação Musical dessa Unidade Escolar (UE) se consolidou, possibilitando, assim, uma melhor divisão das séries e turmas. Desde então, priorizamos o trabalho com o 6º ano que na nomenclatura nova refere-se à antiga 5ª série.

No Colégio Pedro II, a Educação Musical é uma disciplina incluída na grade curricular dos alunos do ensino fundamental até o 1º ano do ensino médio. Os Conteúdos Programáticos e Competências do Ensino Fundamental - Anos Finais (ANEXO A) que integram o Plano Político-Pedagógico (PPP) da Instituição determinam que o ensino deve acontecer nas diversas formas de relacionamento com a música: escutar e apreciar; improvisar, compor e executar; contextualizar. Em relação à prática musical, incentiva-se a exploração da voz, da flauta doce e dos instrumentos musicais disponíveis na UE.

A UEHII possui instrumentos como violão, cavaquinho, bandolim, piano, teclado, xilofone, escaleta, caixa, cajon, tantan, cuíca, surdo, chocalho, pandeiro, pandeirola, castanhola, ovinho, pau de chuva, tamborim e prato. Nas outras Unidades Escolares, os instrumentos disponíveis também são variados, podendo haver algumas diferenças em termos de quantidade e tipos de instrumentos, de acordo com o perfil da equipe docente. Além do uso

desses instrumentos e da voz, as turmas do 3º ao 8º ano fazem uso da flauta doce soprano¹, que é adquirida pelo próprio aluno.²

O Colégio Pedro II é uma instituição pública e federal de ensino fundamental e médio, constituindo uma autarquia federal do Ministério da Educação. É formado pelas Unidades Escolares Centro, São Cristóvão I, São Cristóvão II, São Cristóvão III, Tijuca I, Tijuca II, Humaitá I, Humaitá II, Engenho Novo I, Engenho Novo II, Realengo, Niterói e Duque de Caxias.

Fundado em 1837, o Colégio Pedro II recebeu esse nome em homenagem ao Imperador, que fazia aniversário no dia de sua criação, dia 2 de dezembro. É fruto da reorganização do Colégio dos Órfãos de São Pedro, fundado em 1739.

O colégio funciona em dois blocos conhecidos por Pedrinho e Pedrão. O primeiro compreende as séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e, o segundo, as séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio regular e/ou profissionalizante.

O Colégio Pedro II tem como objetivo geral formar cidadãos críticos, “tendo como projeto o desenvolvimento e a formação integral do indivíduo” (COLÉGIO PEDRO II, 2002. p. 66). A música sempre esteve presente em sua trajetória e a disciplina Educação Musical é lecionada por professores especializados, em dois tempos regulares semanais de 50 minutos cada um.

A UEHII (Pedrão) recebe, no 6º ano, os alunos vindos da UEHI (Pedrinho) e alunos novos que são selecionados por meio de concurso público de admissão. Os alunos novos são da rede pública e particular, já que as vagas são divididas para contemplarem alunos das duas redes educacionais.

Os alunos da UEHI têm aula de Educação Musical desde o 1º ano do ensino fundamental e realizam prática instrumental, com ênfase na flauta doce, com mais frequência, a partir do 3º ano; por outro lado, os alunos advindos dos outros colégios podem ou não ter tido contato preliminar com o instrumento.

No 6º ano, a prática musical também focaliza o uso da flauta doce e desenvolve a leitura musical tradicional. Nessas turmas, encontram-se alunos que tocam esse instrumento com fluência, alunos iniciados e alunos não iniciados. Isso resultou na provocação de alguns

¹ Ao longo desta dissertação sempre que fizermos alusão à flauta doce estamos nos referindo à flauta doce soprano.

² A flauta doce foi introduzida no Colégio Pedro II paulatinamente a partir dos anos 80. Na época, não havia o caráter obrigatório que possui atualmente.

questionamentos: como o educador musical deve lidar com essas diferenças? O que ele deve fazer para possibilitar o contínuo desenvolvimento de todos os alunos? Que atividades propor? Qual repertório utilizar? Como manter os alunos fluentes em flauta doce interessados? Como instigar o aprendizado em flauta doce dos alunos não iniciados? Como conciliar a prática da flauta doce com o abrangente programa curricular da Instituição?

Assim, desenvolvemos esta pesquisa a partir da seguinte indagação: “Como, em uma atividade de prática de conjunto de flauta doce, na aula de Educação Musical, em uma escola de educação básica, o professor deve proceder para que todos os alunos, iniciados ou não, participem ativamente das aulas e se desenvolvam musicalmente?”

Nosso objetivo foi mapear e propor alternativas pedagógicas para a prática coletiva de flauta doce em aulas de Educação Musical, para turmas do 6º ano do Colégio Pedro II – Unidade Escolar Humaitá II, que conjugam alunos de diferentes níveis de experiência musical.

Delimitamos tópicos importantes a serem considerados no processo de ensino e aprendizagem e refletimos sobre a prática pedagógica com alunos do 6º ano do ensino fundamental, a partir de um estudo de caso, a fim de propor alternativas que viabilizem o desenvolvimento musical de todos os alunos.

Iniciamos o trabalho com a leitura sobre o tema. A consulta inicial para levantamento dos dados foi realizada no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música (ANPPON), nos anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), nos anais do Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ENECIM) e nas Revistas da ABEM. Foi constatado que o tema Ensino Coletivo é mais recorrente em relatos de experiência que em pesquisas acadêmicas. Percebemos, porém, que a maioria desses estudos tem como foco o Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM) fora da educação básica.

Em seguida, fizemos a revisão da literatura, considerando textos clássicos e estudos recentes que versam sobre a prática docente, o ensino de música e o ECIM. Durante esse processo, as ideias de Philippe Perrenoud sobre as novas competências para ensinar, com mais destaque a uma competência específica, que se relaciona à aplicabilidade da educação diferenciada, foram se tornando cada vez mais próximas da pesquisa, firmando-se como o referencial teórico.

A revisão de trabalhos disponíveis e publicados em livros, artigos, dicionários especializados, dissertações, teses, dentre outras obras, nos permite, segundo Laville e Dionne (1999), alimentar conhecimentos, afinar perspectivas teóricas, precisar e objetivar o aparelho conceitual.

Formulamos um quadro teórico de referência, a partir do qual foi possível promover o diálogo entre os autores e esta pesquisa, obtendo dados importantes para a realização da mesma.

Utilizamos como procedimento metodológico o estudo de caso, a partir das definições de Goldengerb (2007) e Chizzoti (2000). A primeira autora considera o caso estudado como um todo. Ela destaca a importância de buscar uma quantidade grande de informações, conseguidas por meio de técnicas de pesquisa variadas e tendo como objetivo abordar a situação de forma complexa e total. Buscamos, então, coletar os dados por meio de questionários e análise documental, considerando as vozes dos alunos, professores e Instituição.

Chizzoti (2000) defende a análise de um caso particular para propor uma intervenção na situação, por meio de uma ação transformadora. “O caso é tomado como unidade significativa do todo...” (CHIZZOTI, 2000, p. 102). A partir dessa definição, limitamos o caso estudado a três turmas do 2º turno do 6º ano da UEHII do CPII. Partimos do local para o total, considerando que “todo o conhecimento é local e total” (SANTOS, 2009, p. 73). Santos (2009) aponta esse elemento como uma das características da ciência pós-moderna. Para o autor, os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente devem ser incentivados a emigrarem para outros lugares cognitivos, para serem utilizados fora do seu contexto de origem, pois “o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia” (SANTOS, 2009, p. 76).

Inicialmente, coletamos os dados por meio da análise do Plano Político-Pedagógico (PPP) da Instituição. Em seguida, buscamos compreender a visão dos alunos que compõem o caso investigado. Para isso, aplicamos questionários aos discentes do 2º turno do 6º ano do CPII – UEHII. A partir da constatação de que a maioria desses alunos estudou na UEHI, procuramos entender como ocorre o aprendizado da flauta doce nessa primeira etapa educacional. Aplicamos, então, um questionário junto aos professores dessa UE.

Após o mapeamento inicial do caso investigado, buscamos subsídios para propor uma intervenção na situação, tal qual defende Chizzoti (2000), tomando como universo todas as turmas de 6º ano de todas as Unidades Escolares do Colégio Pedro II.

Utilizamos, então, o questionário para coletar dados referentes à prática pedagógica dos professores que trabalham com essa série na Instituição, o que possibilitou, posteriormente, a elaboração das alternativas pedagógicas propostas nesta dissertação.

A pesquisa teve abordagem mista, apresentando tanto características de uma pesquisa quantitativa quanto qualitativa. Os questionários aplicados se classificam, de acordo com Laville e Dionne (1999), como questionários de respostas abertas: “estes compõem-se de questões cuja formulação e ordem são uniformizadas, mas para as quais não se oferecem mais opções de respostas” (LAVILLE E DIONNE, 1999, p. 186). O interrogado teve espaço para emitir sua opinião, entretanto, as questões foram apresentadas de forma objetiva e direcionadas.

As respostas dos alunos foram dispostas em tabelas e convertidas em dados estatísticos. As respostas dos professores do 6º ano foram organizadas em categorias pré-definidas. Todos esses dados, incluindo as respostas dos professores da UEHI, foram analisadas, entretanto, também de forma qualitativa. Enfatizamos, também, opiniões e questões subjetivas (PESSOA, 2005), possibilitando conclusões de natureza estética, importantes para área de artes (FREIRE; CAVAZOTTI, 2007).

A partir da análise dos dados, propomos alternativas pedagógicas, investimos no caminho apontado, em busca de novas contribuições na construção de outros conhecimentos. Durante nosso percurso, reformulamos as ideias iniciais, com o objetivo de vislumbrar possíveis conclusões. Sabemos, porém, que, em ciências sociais, as conclusões são apenas temporárias. Acreditamos, conforme Demo (2008), que a pesquisa é um processo de geração de conhecimento, característico da ciência.

Investigamos o ensino de música na educação básica, no caso, o Colégio Pedro II, e a prática coletiva de flauta doce, sob os olhos da educação diferenciada, articulando as ideias de Philippe Perrenoud, com outros estudos da área de Educação Musical. A pesquisa propõe possibilidades pedagógicas e faz uma reflexão sobre a prática pedagógica a partir das experiências vivenciadas por todos os sujeitos – pesquisadores, professores, alunos e instituição - envolvidos na pesquisa, a partir da consideração, reconhecimento e valorização da diversidade existente.

Esta dissertação foi dividida em cinco partes. O Capítulo I, O ensino de música contemplou a revisão de literatura. Iniciamos com a apresentação das ideias Philippe Perrenoud sobre as competências docentes e estratégias de ensino, examinada mais detalhadamente em capítulo posterior. Refletimos sobre as práticas e os saberes pedagógicos

necessários aos educadores musicais, analisando autores como Freire (2011), Cuervo e Pedrini (2010), Penna (2010), França (2009; 2000), Oliveira (2008; 2001), Beineke (2003), Oliveira e Tourinho (2003), Swanwick (2003; 1993), Souza (2002; 2000), Bastos (1999), Freire (1996), Swanwick (1993) e Schafer (1991). Revisamos variadas formas de abordagem em música e destacamos elementos importantes que, a nosso ver, devem ser preocupação constante dos educadores musicais. Consideramos, para tanto, textos que tratam do ensino musical em contextos diferenciados.

No Capítulo II, intitulado O Ensino Coletivo de Instrumento Musical, revisamos autores que defendem o ECIM como meio eficaz para o ensino de música. Destacamos procedimentos metodológicos abordados por autores e projetos que utilizam o ECIM como metodologia de ensino, a partir de experiências com instrumentos variados e em diversos contextos. No item 2.2, discutimos o papel do educador musical, pontuamos as características necessárias ao professor que deseja utilizar essa metodologia de ensino e as principais dificuldades encontradas por ele.

No Capítulo III, As novas competências docentes, apresentamos as novas competências para ensinar, segundo Philippe Perrenoud, e revisamos duas entre as dez competências citadas pelo educador, que consistem no referencial teórico do trabalho. São elas: Organizar e dirigir situações de aprendizagem e Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação que se relaciona a aplicabilidade da pedagogia diferenciada.

O Capítulo IV, A flauta doce nas aulas de Educação Musical do 6º ano do Colégio Pedro II: análise dos instrumentos de pesquisa, foi composto pela análise dos dados apurados na pesquisa. No item 4.1 analisamos o PPP da Instituição, com ênfase no 6º ano do ensino fundamental. No item 4.2, analisamos os questionários aplicados junto aos alunos do 2º turno do 6º ano da Unidade Escolar Humaitá II. No item 4.3, analisamos os questionários aplicados junto aos professores de Educação Musical da Unidade Escolar Humaitá I e no item 4.4, analisamos os questionários aplicados junto aos professores de Educação Musical do 6º ano de todas as Unidades Escolares do CPII.

No Capítulo V, intitulado Considerações sobre o ensino coletivo de flauta doce no 6º ano do Colégio Pedro II, apresentamos contribuições práticas para o contexto investigado a partir do levantamento e discussão dos tópicos considerados essenciais para o bom desenvolvimento musical dos alunos, das competências docentes descritas por Perrenoud (2000a) e por nós selecionadas, e da metodologia do ensino coletivo de flauta doce.

O Capítulo V foi dividido em quatro itens: a seleção do repertório; o material didático e seu uso apropriado; a assistência individual em um contexto coletivo; a integração da prática de flauta doce com outras atividades. Propusemos procedimentos de ensino que buscam ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos e da realidade da escola, considerando os documentos oficiais da Instituição, as sugestões dos alunos e professores investigados bem como nossa experiência docente.

Importante frisar que não pretendemos simplificar o problema no sentido de apresentar uma solução aplicável a qualquer realidade; serão apresentadas reflexões sobre o assunto, levando em consideração, justamente, a existência das diferenças individuais dos alunos e das características do grupo analisado.

Esperamos que esta pesquisa contribua para a reflexão das questões examinadas e traga benefícios para a comunidade escolar investigada, já que sua relevância se dá, principalmente, pela importância e necessidade de se refletir sobre nossa prática docente.

Além disso, sabemos que o tema desenvolvido é atual e a realidade apresentada é comum aos professores que trabalham com o ECIM na educação básica. Acreditamos que o estudo de casos específicos não deva ser generalizado de qualquer forma; sabemos, porém, que as conclusões desta pesquisa podem ser “aplicáveis a reflexões mais amplas e a outros casos similares” (FREIRE, 2010, p. 48).

Verificamos, ainda, com a leitura inicial de outros estudos, que a área de Educação Musical carece de pesquisas sobre o tema ECIM no contexto da educação básica, mais especificamente no ensino fundamental, o que reforça a relevância deste estudo.

CAPÍTULO I

O ENSINO DE MÚSICA

O educador contemporâneo tem o seu papel diversificado acentuado: hoje a escola deve contribuir para a formação integral do ser humano. Espera-se que o compromisso da escola vá além da preparação intelectual do aluno.

Os professores, porém, ainda se deparam com uma estrutura escolar que, muitas vezes, vai de encontro à perspectiva que os pais e os próprios professores têm em relação ao papel da escola. O problema se reflete, também, na questão da formação inadequada dos futuros professores que, nem sempre, são preparados para atuar na escola contemporânea.

Uma das possíveis consequências é a falta de interesse por parte dos alunos, resultando, muitas vezes, no fracasso escolar e, até mesmo, na evasão. Perrenoud (2000b) aborda a desigualdade existente entre os alunos e o fracasso escolar como elementos produzidos pela própria organização do trabalho pedagógico. Essa realidade tem sido o foco de interesse de vários autores, que veem o investimento na formação do professor como um grande passo em busca da solução do problema.

O autor (2000a) acredita que o professor deve buscar práticas inovadoras para acabar com o citado fracasso escolar, a partir da reflexão, do trabalho por projeto, das pedagogias diferenciadas e do desenvolvimento da autonomia dos alunos. Esclarecemos, entretanto que o foco de nossa pesquisa é a questão que envolve a diferenciação.

A partir de um guia de competências para a formação contínua adotado em Genebra em 1996 – que contou com a participação do autor - Perrenoud aborda o ofício do professor e comenta dez novas competências que emergem atualmente. As competências descritas pelo autor serão abordadas no Capítulo III, pois acreditamos, em consonância com o autor, que essa proposta seja útil na busca pela modernização e democratização do sistema educativo. Perrenoud afirma que essa proposta também serve como referencial a ser usado em um procedimento de inovação, para rever o que já foi feito ou o que se procura fazer. As propostas são relativas aos recursos primordiais que impulsionam e favorecem a mudança do sistema educativo e apresentam-se para direcionar a atividade docente.

Paulo Freire (1996) também discorre sobre saberes necessários aos educadores. O autor acredita que os saberes citados por ele são importantes a qualquer educador,

independente de sua posição política. A partir da concepção de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22), o autor aborda saberes que contemplam a formação pedagógica, ética e social do docente. Ele destaca a importância da pesquisa, da reflexão crítica sobre a prática, do respeito aos saberes dos alunos, do diálogo, do afeto, do comprometimento, da consciência sobre a importância da educação, da esperança e da afetividade, para citar apenas alguns.

Na área de Educação Musical, autores como Penna (2010), Oliveira (2008), Bastos (1999), Swanwick (1993), Schafer (1991) pontuam as particularidades do ensino de Educação Musical e a importância de o professor conjugar a formação musical com os saberes destacados por Freire (1996).

Penna (2010) discute questões ligadas ao processo de tornar-se professor de música, a partir da análise de um filme. No ensaio Mr. Holland, professor de música na educação básica e sua formação, ela destaca a atitude reflexiva do docente como elemento primordial na formação do educador:

Um professor reflexivo é um profissional autônomo, que se questiona, toma decisões e cria durante a sua ação pedagógica. Observando seus próprios alunos, as situações educativas com seus limites e potencialidades, criando e experimentando alternativas pedagógicas – inclusive elaborando materiais de ensino próprios -, o conhecimento profissional dos professores constrói-se, necessariamente, a partir de uma reflexão sobre a prática, na qual, portanto, novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados (PENNA, 2010, p. 29).

A autora frisa que é preciso construir caminhos que partam das experiências musicais dos alunos e ampliem suas experiências artísticas, o que exige observar e conhecer os alunos, suas vivências fora da sala de aula. Esse ideal é, inclusive, almejado nos PCNs para Arte no ensino fundamental.

Bastos (1999) também acredita que a competência do professor deve ir além do aspecto musical: ele é o responsável em mediar a cultura, os recursos e o aluno. É o seu desempenho que configura um processo educacional de qualidade. A autora baseia-se nas ideias de Feurstein, quando explica: “ao fazer a mediação entre a cultura do contexto (onde se inserem tanto ele como o educando) e a proposta pedagógica, (o mediador) estará desenvolvendo um processo de aprendizagem no qual são trabalhadas competências discentes e docentes.” (FEURSTEIN, *apud* BASTOS, 1999, p. 94).

O educador musical aprimora seus conhecimentos musicais e pedagógicos à medida que seus alunos constroem seus saberes.

Ao mesmo tempo em que ele irá fazer a mediação entre as potencialidades do aluno e o contexto cultural, ele terá que fazer suas próprias articulações entre as competências em desenvolvimento nos alunos e suas próprias competências interligando-as com as vivências pedagógicas (BASTOS, 1999, p. 99).

Schafer (1991, p. 301) afirma que “o professor precisa se acostumar a ser mais um catalisador do que acontece na aula que um condutor do que deve acontecer.” O professor deve ser uma pessoa qualificada, em relação à teoria e à prática, pois a música apresenta-se como uma disciplina complexa. O autor destaca que o professor, apesar de ser mais experiente, e por isso chamado por ele de Rinoceronte na sala de aula, também deve aprender e crescer com os alunos. Para tanto, deve manter o espírito infantil, vontade e disponibilidade para aprender.

Swanwick (1993) afirma que os professores de música abrem portas, facilitam o caminho ao pensamento musical e estimulam ideias expressivas. O autor acredita que “um objetivo básico da educação musical é o desenvolvimento de uma apreciação rica e ampla” (SWANWICK 1993, p. 29).

Por isso, o autor traça alguns princípios considerados fundamentais para guiar o professor de música. “O primeiro princípio é reconhecer que todos necessitam experimentar sentimento de realização” (SWANWICK, 1993, p. 27). Os alunos sentem-se realizados quando são envolvidos a tomar decisões, quando são estimulados a aprender com autonomia.

O segundo princípio apresentado pelo autor diz respeito ao fato de que, no ensino de música, a experiência musical direta deve ser abordada. Ainda que em contextos diferentes, corroboramos com a assertiva de Swanwick (1993). Em nosso cotidiano escolar, percebemos que os alunos se sentem realizados musicalmente, quando damos ênfase ao fazer musical.

Em relação à execução musical, o mais importante é priorizar a fluência musical, a sensibilidade, em vez de se concentrar apenas na aquisição da habilidade técnica, auditiva e de notação. Dessa forma, as habilidades são usadas para fins musicais. O professor precisa também ser um bom modelo, ser “realista na avaliação do que os alunos podem fazer e ambicioso pelo seu desenvolvimento” (SWANWICK, 1993, p. 28-29).

Swanwick (1993) destaca cinco requisitos essenciais para se ter uma boa aula de música. Percebemos que os tópicos frisados pelo autor são também relacionados à prática pedagógica. São eles: o professor precisa ser sensível em relação à música; a música abordada em sala deve ser uma música real; a música deve preencher a maior parte da aula; os alunos devem ter espaço para tomar decisões; e deve-se considerar que todos são musicais.

Essas ideias, aparentemente simples, devem permear a prática educativa para que a aula de música tenha sentido musical e ocorra de forma significativa.

Oliveira (2008) vem desenvolvendo uma abordagem que trata da construção docente. A abordagem PONTES é um recurso que pode ser utilizado pelos professores. Trata das principais características ou ações docentes necessárias para que se estabeleçam articulações entre alunos, conceitos e habilidades a eles transmitidos. Essa abordagem está sendo desenvolvida pela autora a partir de pesquisas na área de metodologia de ensino de música, tendo como referência autores como Paulo Freire, Vigotsky e Keith Swanwick.

Para Oliveira (2008) a abordagem PONTES é:

uma proposta de reflexão teórica centrada na racionalidade prática, que visa ajudar na formação de professores de música, desenvolvendo uma atitude docente interativa e colaboradora, através de articulações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem [s.i.p.].

A autora considera que a abordagem PONTES é um “guia para o ensino e ação em educação musical” (OLIVEIRA, 2006, *apud* HARDER, 2008), que é construída na prática e muitas vezes não observada como uma possibilidade eficaz. Essa abordagem “estaria relacionada a uma série de características relativas a ações docentes direcionadas a levar o aluno a uma aprendizagem significativa em música, partindo de características individuais deste aluno” (HARDER, 2008, p. 51).

Oliveira (2008) destaca que a abordagem PONTES não é um método: ela pode ser associada a qualquer método ou procedimento. Está sintonizada com a competência do professor de relacionar os objetivos da aula com os interesses e necessidades dos alunos. Assim, as pontes são criadas de acordo com a especificidade, considerando o contexto, o conhecimento prévio do aluno, a forma como ele se relaciona com o conhecimento, entre outros fatores.

A palavra pontes foi a metáfora escolhida por Oliveira, por significar uma relação de troca entre alunos e professores. Além disso, é um acróstico, em que cada uma das letras da palavra pontes remete às primeiras letras de outra palavra. Cada palavra lembra ao professor aspectos necessários à prática docente. PONTES indica, dessa forma: positividade, observação, naturalidade, técnica, expressividade e sensibilidade.

A positividade baseia-se na relação aluno e professor. O docente precisa acreditar no potencial de aprendizagem do aluno.

A observação refere-se ao aprendizado do aluno, do contexto e demais fatores. É um processo fundamental para o professor adquirir consciência da forma como ocorre o aprendizado e saber, a partir disso, orientar-se em relação às especificidades de cada caso.

A naturalidade nas ações educativas e musicais significa ter simplicidade nas relações com o estudante, com o currículo.

A técnica remete ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas ao ensino em cada contexto.

A expressividade é um elemento importante tanto por parte do professor, quanto do aluno, pois o professor deve servir de modelo, buscando sempre a expressividade do aluno, em todos os níveis, para que a prática seja significativa e ocorra de forma musical.

A sensibilidade do professor é essencial para potencializar os talentos de cada aluno e reconhecer a diversidade cultural existente.

Harder (2008), que utilizou essa abordagem como referencial teórico de sua pesquisa, acredita que a abordagem PONTES pode contribuir para a formação docente e deve ser aplicada na prática educacional, na sala de aula, focalizando as características individuais dos alunos, buscando o desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos musicais, incentivando ao aprendizado de forma autônoma.

Acreditamos, assim como os autores revisados, que o ensino atual não deve se fundamentar no modelo tradicional de ensino. Estamos nos referindo ao que Paulo Freire chamou de concepção bancária da educação, “para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 2005, p. 67).

É preciso que o educador observe no processo educacional elementos que vão além do aprendizado do conteúdo musical. O professor precisa ser capaz de envolver os diferentes alunos em situações de aprendizagem, coordenando o grupo e permitindo que a compreensão da disciplina ocorra de forma significativa e autônoma. Isso, certamente contribuirá para que o crescimento do aluno ocorra de forma integral.

Percebemos, em nossa revisão de literatura, que a preocupação acerca da formação do professor e sua postura perante os alunos e à disciplina Educação Musical são uma constante entre os educadores musicais e pesquisadores. Os diferentes enfoques dos autores abordados nos levaram a compreender a complexidade do tema: ao mesmo tempo em que o professor busca se transformar em um ser completo, ele nunca será um ser acabado. Schafer sintetiza esse impasse, ao afirmar que “o professor precisa permanecer uma criança (grande), sensível, vulnerável e aberto a mudanças” (SCHAFER, 1991, p. 282).

Outra questão importante que deve ser aliada à preocupação com os saberes docentes é a reflexão sobre as mais variadas formas de abordagem em música no processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que diferentes concepções sobre o ensino de música podem vir a subsidiar uma prática diversificada que, a nosso ver, se adéqua ao caso estudado nesta pesquisa.

A possibilidade de contemplar diferentes ideias de educadores variados fundamenta-se nos documentos curriculares oficiais que fornecem orientações para as escolas e professores. Os PCN's são diretrizes sugeridas pelo Ministério da Educação, a fim de viabilizar o contato do jovem, na escola, com um conjunto de conhecimentos destacados como importantes para o exercício de sua cidadania (BRASIL, 1998). Eles servem, também, como base para a elaboração de material didático e para a formação pedagógica docente.

Os PCN's abordam a área de Arte, segundo quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Segundo a LDB, a escola tem autonomia para decidir e organizar o currículo, o que inclui optar e/ou promover o diálogo entre as linguagens artísticas. Sendo que se deve incluir, a partir de 2011, segundo a Lei 11.769/08, o conteúdo curricular música. Nos PCN's, porém, há a orientação para que as escolas variem as formas artísticas trabalhadas ao longo das séries, abordando-se as quatro linguagens propostas em seus projetos curriculares.

Esses documentos foram elaborados por equipes formadas pelo MEC. Aos textos originais foram somadas as contribuições de pareceristas de todo país. (FONTERRADA, 2008). Segundo o documento oficial, foram consideradas contribuições de professores que atuam em diferentes graus de ensino, especialistas da educação e de outras áreas, instituições governamentais e não governamentais. Por fim, os PCN's foram publicados e distribuídos para os professores das escolas públicas.

Nos PCN's do terceiro (6º e 7º anos) e quarto (8º e 9º anos) ciclos do ensino fundamental, são abordados inicialmente aspectos relativos ao ensino de artes de uma forma geral: histórico, legislação, teoria e prática, arte como conhecimento, objetivos gerais, conteúdos do ensino fundamental, e avaliação. A segunda parte do documento é dedicada ao ensino de artes no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental e às quatro linguagens artísticas.

Na parte referente à Música, os PCN's propõem os objetivos para esse ensino. Os aspectos relevantes em Música estão organizados em eixos como expressão e comunicação em Música (composição, interpretação e improvisação), apreciação significativa em Música (escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical) e compreensão em

Música como produto cultural e histórico. O processo de avaliação também é abordado, com o destaque de aspectos considerados relevantes para sua realização (BRASIL, 1998).

Souza e outros (2002) reconhecem a importância do documento, todavia fazem críticas por acharem que ele é demasiadamente complexo e apresenta uma proposta desigual, com uma concepção de arte e cultura equivocada.

Concordamos com Souza e outros (2002) que os objetivos apresentados nos PCNs são amplos: fazem referência às diversas formas de prática musical, relacionam o desenvolvimento de conteúdos diversos, provocam a reflexão sobre a diversidade cultural existente, consideram os meios tecnológicos contemporâneos, sugerem que o educador parta da experiência dos alunos e enfatizam a integração entre as diferentes linguagens.

Sinalizamos, no entanto, que esses documentos não são apresentados de forma prescritiva. Eles se configuram como sugestões, não tendo, assim, o caráter obrigatório. A amplitude dos PCN's configura, para nós, possibilidades de abordagens variadas. Identificamos, no documento, possibilidades de contemplar as ideias de vários educadores musicais (brasileiros e estrangeiros), que abordam o ensino de música em épocas e em contextos variados (escolar e não escolar).

Schafer (1991) afirma que a aula de música deve priorizar o fazer musical criativo e conceder espaço para expressão individual. O autor destaca que a música deve ser vista de forma totalmente expressiva, a paisagem sonora deve ser ouvida como música e as diversas artes precisam se relacionar, pois a separação delas faz com que a experiência artística seja fragmentada.

Acreditamos na importância da interação não só das disciplinas da área de Artes, mas como de todas as disciplinas que compõem o currículo escolar, a partir do desenvolvimento de projetos interdisciplinares de curto, médio ou longo prazo.

Schafer (1991) critica o fato de muitos currículos de Educação Musical privilegiarem o treinamento de virtuosos e transformar a experiência musical em disciplina de acumulação de conhecimento, com ênfase na teoria, técnica e memória.

O citado educador (1991, p. 293) demonstra preocupação, quando afirma: “qualquer discussão a respeito da música e educação será uma tentativa de responder a quatro perguntas básicas: por que ensinar música? O que deve ser ensinado? Como deve ser ensinado? Quem deve ensinar?”

Schafer (1991, p. 295) acredita que a música deve ser ensinada na escola, para todos, pois ela “existe porque nos eleva, transportando-nos de um estado vegetativo para uma

vida vibrante... A música existe para que possamos sentir o eco do universo, vibrando através de nós.”

Em relação ao que deve ser ensinado, Schafer (1991) afirma que o professor tem duas obrigações: manter vivo o repertório de experiências musicais passadas e ampliar o repertório existente; por isso, deve-se incentivar sempre a exploração criativa e permitir que os alunos façam a sua própria música de acordo com os seus gostos musicais.

Cuervo e Pedrini (2010) concordam que o repertório desenvolvido deve contemplar a criação dos alunos. Elas afirmam, também, que é preciso dar espaço às preferências musicais dos alunos e ampliá-las. As músicas abordadas em sala de aula devem ser acessíveis aos alunos e apresentarem desafios. Beineke (2003, p. 92) destaca: “ao mesmo tempo que os alunos precisam se sentir desafiados, é necessário que eles se sintam capazes de atingir os objetivos propostos.”

Oliveira (2001) defende que a aprendizagem torna-se mais significativa, quando acontece de dentro para fora, ou seja, quando se parte do que o aluno já conhece para a construção conjunta de um conhecimento novo e relevante.

A valorização do universo do aluno é defendida por Souza (2000) a partir da consideração do cotidiano como ponto de partida da aula. O diálogo permanente com a realidade sociocultural do aluno possibilita a inclusão de novos campos, dando sentido ao aprendizado musical. Busca-se aproximar a aula de música à realidade, considerando a escola como um lugar de práticas cotidianas e reconhecendo que o aprendizado musical ocorre também fora desse espaço formal. Trabalhar com o cotidiano requer preparo por parte do docente para lidar com o inesperado e significa dar espaço aos alunos para eles se posicionarem, criticamente, em relação ao seu panorama musical. O foco da aula de música torna-se o aluno e, a aula, conseqüentemente, toma dimensões maiores:

A chamada alfabetização musical deve incluir tanto o aprender na música como o aprender sobre a música. O falar e analisar sobre a música só tem sentido se estiver ligado à experiência, vivência auditiva, corporal e emocional. Deveríamos tentar criar na aula de música situações em que reconhecer, compreender, ter prazer, gostar da música estivessem interligados (SOUZA, 2000, p. 180).

Para Swanwick (2003), transações musicais significativas devem ser vivenciadas pelo aluno, possibilitando o desenvolvimento e a comunicação do seu pensamento musical. O autor considerou como centrais os processos de apreciação, composição e *performance* e incluiu em seu modelo de Educação Musical ideal, atividades de

suporte, que têm a função de informar e viabilizar as atividades principais. São elas a literatura e a técnica.

Esse modelo de educação é conhecido como **C(L)A(S)P**. Swanwick (2003) também criou critérios para avaliar o desenvolvimento musical do aluno dentro de cada atividade de contato direto com a música, citadas acima.

Swanwick (2003) defende que a música é uma forma simbólica, o que justifica sua presença nas diversas culturas e sistemas educacionais. Ela é vista como um discurso, que promove a compreensão sobre o mundo e desperta experiências estéticas. O autor acredita que “o fenômeno dinâmico da metáfora serve de base a todo discurso” (SWANWICK, 2003, p. 23).

Seguindo a premissa de que “a música é uma forma simbólica, rica em potencial metafórico”, Swanwick (2003, p. 57) destaca os três princípios que devem reger o ensino musical: considerar a música como discurso, considerar o discurso musical dos alunos e fluência no início e no final, que significa priorizar a fluência musical, precedendo esse elemento à leitura e escrita musicais.

O primeiro princípio traz a ideia de que o importante deve ser sempre a música: as técnicas devem ser usadas para os fins musicais; a consciência musical deve estar sempre no primeiro plano; o educador deve sempre cuidar da música como um discurso de muitas camadas.

O segundo princípio alerta para o fato de que o discurso é necessariamente um diálogo. Devem-se respeitar o discurso musical e as diferenças individuais dos alunos, integrando experiências musicais. O aluno precisa ter espaço para escolha. Uma das formas que possibilita isso é o trabalho em grupos pequenos e, também, individualmente; além da exploração da atividade de composição, que permite a tomada de decisão por parte dos alunos.

Nota-se, porém, que a alternativa de trabalhar com grupos pequenos, na maioria das vezes, não é viável em uma escola que tem Educação Musical dentro da grade horária do aluno. As escolas públicas e a grande maioria das escolas particulares brasileiras têm a média de trinta a quarenta alunos por turma. O professor, de uma forma geral, tem a limitação de trabalhar com a turma inteira em um espaço determinado, o que impossibilita a divisão da turma e a formação dos sugeridos grupos pequenos.

O terceiro princípio diz respeito à “habilidade auditiva de imaginar a música, associada à habilidade de controlar um instrumento” (SWANWICK, 2003, p. 69), que deve preceder à leitura e à escrita.

Beineke (2003) está em consonância com autores contemporâneos ao afirmar que “aprende-se música fazendo música” (BEINEKE, 2003, p. 87). Ela destaca a importância da execução, composição e da apreciação musical no processo educacional ao afirmar que: “aprender música implica em proporcionar diferentes formas de participação musical na sala de aula...” (BEINEKE, 2003, p. 88).

Em relação à forma de abordar as atividades musicais, Beineke (2003) afirma que a expressividade é um elemento que deve estar presente em todos os níveis, na prática dos iniciantes aos mais adiantados e a criatividade deve permear todo o processo educativo-musical, que inclui todas as atividades musicais, não só a composição. A técnica e a habilidade motora podem ser abordadas, por meio do repertório.

Beineke (2003) também frisa a importância de se tocar de ouvido, para o desenvolvimento da fluência instrumental dos alunos. A compreensão musical é vista como essencial para que o aluno mantenha o interesse em aprender. A motivação do aluno se dá pela forma como o educador se coloca em relação à turma, dos princípios adotados, além, é claro, do repertório desenvolvido e de como ele é abordado em sala de aula.

A autora afirma “a questão central é inclusão no fazer musical: todos os alunos devem participar com aquilo que já são capazes de tocar ou cantar, tanto com leitura de partitura como de ouvido” (BEINEKE, 2003, p. 99). O desafio que se apresenta aos educadores é o de promover uma prática musical significativa baseada na experiência musical direta dos alunos, em todas as atividades musicais.

Em seu artigo O ensino de flauta doce na educação fundamental (BEINEKE, 2003), a autora defende o uso da flauta doce como um recurso a ser utilizado na aula de música para viabilizar as atividades musicais. Ela destaca que nas escolas, geralmente, as turmas são numerosas, há uma diversidade de interesses dos alunos e, muitas vezes, há alunos com diferentes idades. Por isso, a flauta aparece como uma alternativa viável à inclusão do instrumento na aula de música.

Weiland (2006) também defende o uso da flauta doce como um recurso que, além de possibilitar a inclusão da prática instrumental e coletiva, serve como um elo para articulação de outras atividades. A autora destaca que a flauta doce é um instrumento

relativamente barato; de pequeno porte; de fácil acesso, manipulação e domínio técnico, propícia para ser utilizada em um contexto escolar público.

Beineke (2003) pontua a necessidade de se trabalhar com pequenos e grandes grupos: os primeiros são ótimos para que o professor consiga atender às necessidades individuais, além de serem importantes para construção da autonomia do aluno; já os grupos maiores são melhores para planejar atividades e expor ideias.

A diversidade de alunos que existe, em sala de aula, também é abordada pela autora. O educador necessita refletir sobre como valorizar as diferentes habilidades e concepções que os alunos trazem, realizando propostas e atividades que viabilizem o trabalho com as diferenças. Em um grupo grande, por exemplo, pode-se trabalhar com a divisão de vozes no instrumento. Os alunos tocam melodias diferenciadas, de acordo com o nível de cada um. Contudo, todos são valorizados, pois a união das vozes é que traz significado à música.

Em relação à prática musical, França (2009) acredita que se pode unir o lúdico e performático às atividades musicais, dando espaço para exploração de possibilidades expressivas e vivência de textura por meio da prática instrumental. Oliveira e Tourinho (2003) acreditam que a prática musical é uma atividade musical ímpar, pois “envolve os domínios cognitivos, afetivo e psicomotor, além de aspectos socioculturais” (OLIVEIRA; TOURINHO, 2003, p. 13).

Assim como os autores revisados, França (2009) frisa a importância da ligação entre as áreas de *performance*, composição e apreciação, fundamental estratégia para equilibrar tendências imitativas e imaginativas e proporcionar uma formação musical mais abrangente.

Enquanto compõe, o indivíduo desenvolve seu pensamento abstrato, cria mundos imaginários, estruturando os sons conforme sua intenção expressiva e suas decisões criativas. Porque, ao ouvir música, ele é levado a sintonizar-se com aquelas combinações sonoras, imitando-as internamente. Porque, quando realiza uma *performance* musical vocal ou instrumental, coloca em ação um conjunto de habilidades sensoriais, físicas e intelectuais (FRANÇA, 2009, p. 27).

França (2000) pesquisou a relação entre a compreensão musical e a técnica observada a partir das atividades de *performance*, composição e apreciação. A compreensão musical foi definida como “uma dimensão conceitual ampla que permeia todo fazer musical, sendo manifestada através das várias modalidades de comportamento musical” (FRANÇA, 2000, p. 2).

A autora considerou os conceitos de compreensão e técnica como independentes, pois julgou que é possível perceber níveis diferentes de desenvolvimento desses elementos em uma mesma *performance*. Ela enfatizou ainda que a demonstração da compreensão musical depende da técnica necessária para realizar a atividade musical.

Os resultados da pesquisa apontaram que a *performance* é a atividade menos adequada para manifestar a compreensão musical. Isso porque essa compreensão pode ser limitada, se a pessoa não possuir a técnica necessária para realizar a *performance*. “A observação destes resultados indica que o indivíduo pode não atingir seu nível ótimo de compreensão musical se as atividades não forem apropriadas e acessíveis” (FRANÇA, 2000, p. 6). Em relação à composição e à apreciação, os resultados mostraram que nessas atividades, o nível técnico foi considerado acessível e, por isso, a compreensão musical aparece mais refinada.

A autora apresentou em sua pesquisa uma reflexão acerca da *performance* musical, destacando elementos importantes que garantem o bom desempenho da atividade. É necessário que o professor atente ao fato que o aluno precisa ser estimulado a desenvolver atividades que ele possa executar. “É essencial encontrarmos um equilíbrio entre o desenvolvimento da compreensão musical e da técnica dentro do repertório estudado” (FRANÇA, 2000, p.7).

Destacamos, a partir da contribuição da autora, a importância de abordar em sala de aula músicas com nível técnico acessível a todos os alunos e corroboramos que as atividades de composição e apreciação também precisam ser desenvolvidas na aula de música.

Em relação à música que é ensinada na escola, Freire (2011) apresenta uma reflexão acerca das funções sociais da música, no contexto de cursos de graduação. A partir de uma revisão das funções sociais, com base na categorização de Merriam, a autora analisa os conteúdos dos cursos superiores de música e propõe novas diretrizes para o ensino de graduação em música.

As funções analisadas por Freire (2011) foram: expressão emocional, prazer estético, divertimento, comunicação, representação simbólica, reação física, impor conformidade a normas sociais, validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e contribuição para a integração da sociedade.

Da primeira edição do livro em 1992 à segunda em 2011, revista e aumentada, detectamos, tal qual a autora, mudanças no cenário no que tange aos seguintes aspectos:

inclusão de conteúdos que abrangem diferentes gêneros musicais; maior articulação entre a prática e a teoria; articulação entre prática e ensino musicais; inclusão da música popular e prática atual; valorização do pensamento crítico e ação transformadora; e valorização da formação musical.

Freire (2011) constatou que o currículo mais recente analisado apresentou proximidades com as diretrizes propostas em sua pesquisa. A autora afirma que essas mudanças tiveram como resultado uma ampliação das funções sociais da música na universidade, a partir da elaboração de um currículo mais sintonizado com as tendências pedagógicas musicais contemporâneas.

Apesar de o estudo de Freire (2011) tratar de uma análise do ensino superior, ele se aplica também à educação básica, não só porque a autora considera que as diretrizes são aplicáveis a qualquer nível de ensino, mas também porque trata do curso de formação dos docentes que lecionarão no ensino básico. A forma como a música é tratada nas instituições de ensino superior refletirá na prática pedagógica dos professores formados nesses locais. Além disso, acreditamos tal qual Freire, que o ensino deva ser pensado de forma global, sem fragmentação. A separação rígida de concepção entre o ensino superior e ensino básico impossibilita que o desenvolvimento do aluno ocorra de forma integral, tal qual vislumbramos.

A revisão das funções sociais da música, apresentada pela autora, possibilita a reflexão sobre qual música se ensina na escola e sobre as diversas possibilidades de abordagem em música nessas instituições. Apresentaremos, no Capítulo II, a metodologia do ECIM, que acreditamos ser uma forma de abordagem que valoriza a prática musical, incentiva o potencial criador dos alunos, além de promover a transformação social.

CAPÍTULO II

O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL

O Ensino Coletivo de Instrumento Musical³ é um tema que tem atraído a atenção de muitos educadores musicais da atualidade. Segundo Montandon (2004), esse interesse é resultado da mudança de concepção dos educadores dessa área e da adoção do ensino coletivo de instrumento em instituições por determinação da direção e/ou estado. Essa escolha, muitas vezes, justifica-se pela necessidade da instituição em atender o maior número possível de alunos e/ou pelos resultados positivos observáveis em contextos e práticas que utilizam essa proposta de ensino. Percebemos, também, que há uma carência de cursos de formação específica, nas universidades, no que tange à filosofia do ECIM.

Nas primeiras décadas do século XIX, a necessidade de ensinar a mais de uma pessoa ao mesmo tempo foi um dos fatores responsáveis pela disseminação desse formato de aula nos Estados Unidos. O ensino coletivo propiciou uma lucratividade maior à medida que possibilitou atender mais pessoas em menor tempo e com menos recurso. Além disso, a prática fez sucesso entre os estudantes por promover um maior convívio social (OLIVEIRA, 1998).

Contudo, o fato de a aula ser dada para um grupo de pessoas de uma só vez, não caracteriza, segundo Montandon (2004) e Tourinho (2008), o ensino coletivo.

A primeira autora afirma que no ECIM “todos devem estar envolvidos e ativos todo o tempo, mesmo que com atividades diferentes” (MONTANDON, 2004, p. 47). Ela alerta que o ensino coletivo não se limita à tentativa de transposição da aula individual para o contexto de um grupo. Enfatiza, ainda, que ler partitura e tocar música são atividades que fazem parte de um processo musical maior. Para Montandon (2006), a aula em grupo é uma possibilidade para aprender música tocando instrumentos; não necessariamente ela deve substituir a aula individual. O aluno necessita de atenção individualizada, porém diferente da atenção obtida na aula individual.

Tourinho (2008) concorda com Montandon (2004; 2006) ao afirmar que “não se trata de atividades em grupo, mas de aulas compartilhadas, onde a interação e auto-observação são imprescindíveis” (TOURINHO, 2008, p. 1).

³ Alguns autores abordados nesta pesquisa utilizam o termo ensino em grupo para se referir ao ensino coletivo de instrumento musical. Optamos por utilizar este último termo de forma padronizada em toda dissertação.

Moraes (1997, p. 71) afirma que o ECIM é “uma proposta que tem como principal produto do aprendizado o desenvolvimento das atitudes dos alunos, relacionadas tanto ao aspecto musical quanto social.” O autor destaca que a motivação e a interação social são os elementos importantes no processo do aprendizado musical e defende que o ECIM deve ser oferecido em complemento à aula individual.

Para Cruvinel (2005), o ensino coletivo é uma metodologia que permite a troca de experiência, a participação efetiva de todos, ajudando a desenvolver a autonomia e o senso crítico pessoal. É apontado que o desenvolvimento, no coletivo, se dá de forma mais acelerada, perceptível e a sonoridade obtida no grupo é melhor. O desenvolvimento musical relativamente rápido motiva os alunos a continuarem os estudos. A competição saudável que surge no grupo também estimula o aprendizado de forma positiva. O aluno passa a se desenvolver individual e coletivamente, apresenta maior comprometimento nesses dois campos, ampliando a socialização e fomentando uma postura mais ativa.

Montandon (2004) acredita que o ensino coletivo pode desempenhar funções diferenciadas. Cruvinel (2008) sintetiza as mais frequentes concepções de ECIM no cenário atual, em quatro tópicos, a saber:

- 1) Formação Musical - ECIM como iniciação musical;
- 2) Formação Instrumental - ECIM como iniciação instrumental;
- 3) Formação Humanística – ECIM como parte da formação integral do ser humano;
- 4) Formação Social – ECIM como democratização do acesso ao ensino musical inclusivo e transformador (CRUVINEL, 2008, p. 7).

Coelho (2004) defende o ECIM como a maneira ideal para iniciação musical e instrumental, pois a prática coletiva provoca motivação e satisfação nos executantes. “O trabalho de iniciação instrumental, quando coletivo, torna-se, também, mais prático, econômico e agradável, tanto para quem aprende como para quem ensina” (COELHO, 2004, p. 25). Nesse contexto, o educador musical tem meios para incentivar o desenvolvimento da competência do aluno em perceber e controlar o seu próprio som dentro do conjunto, harmonizando-o com o som dos seus colegas.

Tourinho (2006) destaca que o aprendizado de parâmetros técnicos e musicais é acelerado pelo convívio e pela observação de si mesmo e dos outros colegas.

A música também é vista como veículo de transformação, um meio para desenvolver habilidades cognitivas, sensoriais, além de aspectos sociais. No projeto Guri (em São Paulo), por exemplo, o ensino coletivo é utilizado como metodologia por possibilitar o

desenvolvimento musical rápido e o desenvolvimento de fatores extramusicais. Valsecchi (2004) destaca que o projeto é voltado à inclusão social de crianças e adolescentes carentes, por meio da música, a partir da formação de orquestras-escolas, corais e grupos musicais.

Cruvinel (2005) acredita que o ensino coletivo é uma ferramenta para o processo de democratização do ensino musical, que propicia a transformação social por meio de uma educação musical crítica e acessível a uma grande quantidade de pessoas ao mesmo tempo.

No contexto da educação básica, o ECIM pode desempenhar as diversas funções ora citadas. Cruvinel (2008), Tourinho (2004) e Barbosa (1996) defendem o ECIM como uma possibilidade para a inclusão da música na educação básica. Tourinho (2004) salienta, ainda, que a inserção da música no currículo escolar deve ser considerada como uma forma de conhecimento e interação com o mundo por meio da música. Desse modo, “todos teriam oportunidade e a seleção de instrumentistas ativos ou ouvintes e apreciadores seria natural” (TOURINHO, 2004, p. 42).

Barbosa (1996) aponta a necessidade de se criar recursos para garantir a inclusão da música no ensino de primeiro grau (atualmente chamado de ensino fundamental): criar métodos apropriados de ECIM no Brasil; oferecer cursos para professores sobre ECIM; criar escolas de música públicas específicas para esse público.

Tourinho (2008) sintetizou seis pressupostos comuns observáveis em práticas com o ensino coletivo. São eles:

- a música, vista como um agente transformador do ser humano, forma de expressão e interação, é oferecida a todos;
- a crença em que todos aprendem com todos;
- a aula tem o ritmo planejado e direcionado para o grupo, o que exige do aluno assiduidade e concentração;
- a consideração das habilidades individuais de cada um dentro do grupo;
- o incentivo ao desenvolvimento da autonomia e decisão; e
- a economia de tempo do professor (não há horários vagos).

Em relação a esses pressupostos, destacamos a questão de a prática coletiva incentivar o desenvolvimento da autonomia do aluno dentro do grupo. Tourinho (2003) aponta o fato de o aluno ser estimulado, no ECIM, a se impor perante o grupo, verbalizando suas dificuldades, sugerindo alternativas, demonstrando suas preferências, opinando e decidindo a realização dos arranjos sugeridos pelo professor. Essa forma de aprendizado

“estimula a concentração, a expectativa e a satisfação de se sair bem dentro do grupo. No grupo, também se aprende a respeitar o colega, a emitir opiniões com respeito e a exercitar a autocrítica” (TOURINHO, 2003, p. 80).

Tourinho (2006) acredita que o ECIM pode incluir e explorar uma forma cooperativa de aprendizagem, com alunos de todos os níveis. A cooperação é tida como um recurso à heterogeneidade, que é vista como um elemento positivo. O ensino colaborativo tem como propostas dividir responsabilidade, incentivar a autonomia, a reflexão e a autoavaliação dos estudantes, além dos benefícios sociais de aumentar a interação e convivência harmoniosa.

Moraes (1997) também vê aproximação entre as propostas do ECIM e do aprendizado colaborativo, que é definido pelo autor como “uma forma de aprendizado que ocorre através da interação social entre elementos de um grupo, que se motivam, se orientam, se instruem, se verificam e se avaliam, mutuamente” (MORAES, 1997, p. 71).

Nesse contexto, os alunos necessariamente participam de um processo de autoavaliação: todos executam, analisam, apreciam, organizam e ajustam. Montandon (2006) destaca que a dinâmica da aula é dada pelo grupo. Todos necessitam acompanhar as atividades e discussões para se manterem e sentirem parte do grupo. “O desenvolvimento dos colegas mostra ao aluno seu desempenho individual e sua responsabilidade com o grupo, sem que o professor tenha que lhe dizer ou pedir que estude” (MONTANDON, 2006, p. 263).

A prática coletiva de instrumento permite o diálogo musical e verbal dos seus integrantes e, conseqüentemente, a reflexão sobre esse processo. Desenvolve-se uma maior compreensão da estrutura da música, da importância de cada integrante e sua função no grupo. Para tanto, Schroeder (2009) destaca que o instrumento musical deve desenvolver função mediadora no processo de ensino e aprendizagem em música. Ao fazer analogias entre a música e a linguagem verbal, a autora afirma que o instrumento não pode ser pensado como uma finalidade de estudo; sua importância não pode superar a da própria música.

Barbosa (1996) afirma que a metodologia do ensino coletivo de instrumento heterogêneo⁴ abrange o desenvolvimento da leitura musical, o domínio instrumental, a capacidade auditiva, as habilidades mentais e o entendimento musical.

⁴ A metodologia do ensino coletivo de instrumento heterogêneo é a metodologia que abrange o ensino coletivo em um mesmo grupo de diferentes instrumentos musicais (CRUVINEL, 2006).

Cuervo e Maffioletti (2009), Cruvinel (2005), Coelho (2004), Tourinho (2003) e Bastos (1999) afirmam que os aspectos citados, a seguir, são desenvolvidos em projetos e práticas que utilizam a metodologia do ECIM. São eles:

- o desenvolvimento da percepção musical;
- o desenvolvimento da musicalidade do aluno;
- a valorização da prática e da vivência musical;
- a exploração do caráter lúdico;
- o uso de repertório variado; e
- a aplicação da teoria musical à prática instrumental.

Destacamos, no entanto, que esses elementos podem ser desenvolvidos em qualquer formato de aula de música e que o simples fato de o ensino estar ocorrendo em grupo não garante o desenvolvimento de todos os pontos citados. Segundo os autores pesquisados e de acordo com o trabalho que estamos desenvolvendo em sala de aula, percebemos que a metodologia do ECIM apresenta uma situação propícia ao desenvolvimento desses elementos, à medida que requer a participação de todo o grupo e, para isso, o professor busca a utilização de estratégias variadas.

Em relação aos aspectos citados e suas relações com o ECIM, observa-se que, na prática em grupo, o aluno necessita ouvir atentamente os colegas, possibilitando assim o maior desenvolvimento da percepção musical. Os alunos têm mais elementos para avaliar o seu desempenho, pois eles são acostumados a tocar em conjunto e a ouvir uns aos outros desde o início, desenvolvendo, dessa forma, o juízo crítico e estético (CRUVINEL, 2005; DUCATTI, 2004; BASTOS, 1999).

Cuervo e Maffioletti (2009) investigaram a musicalidade na *performance* coletiva de alunos de flauta doce, tendo, como categorias de análise, indicadores de musicalidade, a saber: a sonoridade; a condução do fraseado; a fluência na execução musical; e a interação musical.

A musicalidade foi considerada como “um conhecimento que pode ser desenvolvido e potencializado na aula de música” (CUERVO; MAFFIOLETTI, 2009, p. 37) e sua presença na execução musical com a flauta doce foi “caracterizada pela habilidade de gerar sentido através da música” (CUERVO; MAFFIOLETTI, 2009, p. 40).

As autoras concluíram que os fatores influenciáveis no desenvolvimento da musicalidade no grupo pesquisado foram os seguintes: a construção do repertório; a prática

coletiva e estudo individual; o acesso à técnica, criação e leitura musical; o contexto sociocultural; e as apresentações musicais.

Cuervo e Maffioletti (2009) destacam que o professor é quem conduz a sequência de aquisição de habilidades, não havendo, portanto, ordem rígida no desenvolvimento de aspectos como aquisições técnicas de digitação, articulação e sonoridade, por exemplo.

Em relação à vivência musical, Bastos (1999) acredita que o ensino coletivo revela-se como um ótimo espaço para o desenvolvimento da prática de repertório de grupo. O conjunto de métodos de piano em grupo intitulado Educação Musical Através do Teclado (EMAT), de Maria de Lourdes Junqueira, explora, segundo Bastos (1999), aspectos lúdicos e criativos. Esses elementos contribuem diretamente para o desenvolvimento musical dos alunos.

Ducatti (2004) observa que a EMAT permite executar, criar, ouvir música, tocar de ouvido e improvisar. Possibilita, também, o uso concomitante de recursos como teclados eletrônicos, instrumentos de percussão, entre outros.

Em relação ao repertório, Coelho (2004) e Galindo (2000) destacam em suas práticas o uso de repertório variado. Coelho (2004) defende o uso de melodias de tradição oral, de Música Popular Brasileira (MPB) e trilhas sonoras para o desenvolvimento da técnica instrumental, contemplando sempre músicas que os alunos conhecem, gostam e queiram tocar. Galindo (2000) abrange – em proposta metodológica apresentada na sua dissertação de mestrado – temas de tradição oral de países como Brasil, França, EUA, Alemanha, Lituânia e Lúcia, músicas populares brasileiras (Asa branca, O gato e a tuba, dentre outras) e temas eruditos (Monteverdi, Dvorák, Mahler, e outros).

A grande questão que se apresenta, em uma aula de música coletiva, é a escolha do repertório ideal para todos os sujeitos. Santos (1990) observou que é comum a busca dos professores por uma uniformização da vivência musical. Isso porque a proximidade geográfica dos alunos, muitas vezes, é entendida como um fator que determina a existência de apenas uma realidade e contexto. Uma das soluções observadas por essa autora é a escolha, por parte dos professores, de uma prática musical que seja dominante na sala de aula e geralmente divulgada pelos meios de comunicação de massa. Além disso, há uma restrição das atividades desenvolvidas em sala à simples reprodução da prática musical escolhida. A autora chama de pedagogia do agrado essa limitação, em que o professor apenas reproduz o que o aluno já fazia sem a escola, sem se preocupar com a reflexão sobre sua prática, nem

com a ampliação da mesma. Para nós, contudo, partir da experiência musical dos alunos não implica, necessariamente, em se limitar a ela.

O último aspecto citado diz respeito à aplicação da teoria musical à prática instrumental. O ECIM prioriza a prática, por isso a leitura e a grafia são introduzidas de forma gradual - como resultado de vivências musicais - após o despertar do interesse do aluno pela música e pelo instrumento. Coelho (2004) e Tourinho (2003) incentivam o desenvolvimento concomitante dos conceitos musicais, aliados à prática e técnica instrumentais.

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E MATERIAIS DE TRABALHO

No contexto do ensino coletivo, a preocupação do educador não pode ser apenas com o que ensinar e como ensinar. Ele deve se preocupar também com o que se quer com a aula em grupo. A partir da reflexão sobre a importância, função e objetivos do ensino do instrumento para o grupo é que o professor passa a desenvolver bons modelos de aula. O educador necessita ter clareza acerca dos objetivos e procedimentos metodológicos utilizados (MONTANDON, 2004).

Na elaboração de projetos ou aulas, deve-se levar em conta o contexto sócio cultural em que a prática musical está inserida. Coelho (2004) destaca que transplantar um projeto que deu certo num lugar para outro não significa que a nova iniciativa terá sucesso. É necessário considerar o interesse do aluno e contar com apoio, participação e mobilização de toda a comunidade escolar.

A partir das considerações de Montandon (2004) que apontou serem as questões de ordem metodológica – relacionadas ao ECIM – as mais urgentes, buscamos revisar, a seguir, os diversos procedimentos metodológicos abordados por autores exponenciais para estudo da questão.

Gonçalves (1989) listou alguns procedimentos metodológicos destinados ao ensino de piano em grupo e aplicáveis ao ensino de quaisquer instrumentos. Destacamos:

- envolver o grupo em todas as atividades de forma ativa;
- integrar e estimular atividades de sentir, criar e executar;
- estimular a interação dos alunos e o aprendizado mútuo;
- planejar atividades variadas para a aula;
- fomentar o debate e autocrítica;
- desenvolver em espiral o processo de aprendizagem de teoria e prática;

- avaliar constantemente; e
- valorizar a atividade de prática de conjunto.

Oliveira (1998) e Galindo (2000) abordam em suas dissertações de mestrado o ensino coletivo de instrumento de cordas. Os dois autores apontam elementos desenvolvidos por Alberto Jaffé para ensino coletivo de instrumento de cordas. Destacamos a forma de organização da aula que funciona como um estudo dirigido, com três momentos distintos: revisão; informação (novo problema); e aplicação (treinamento). Dessa forma, o professor determina o ritmo de estudo, quantidade de repetições, corrige postura, relaxamento, cuida da afinação, articulação e trabalha, desde cedo, um repertório a mais de uma voz (GALINDO, 2000).

Galindo (2000) sugere ainda que dentre os procedimentos metodológicos para o ECIM devem-se incluir os seguintes pontos: seleção de exercícios praticados todos os dias e outros descartados após o domínio dos mesmos pelos alunos; seleção do ponto de vista técnico dos itens que devem ser abordados em todas as aulas; transmissão de conceitos musicais básicos; e, seleção diversificada do repertório, de forma a ampliar o horizonte musical do aluno.

Bastos (1999) lista vários princípios – sem intenção de esgotá-los –, que devem ser seguidos pelo educador musical que deseja desenvolver um processo contextualizado de ECIM, a saber: uso de metodologia aberta, flexível e estruturada pela integração de perceber, interpretar e criar, vinculada ao contexto cultural; necessidade de oferecer diferentes vivências musicais a fim de desenvolver competências diversas; atenção ao desenvolvimento contínuo, às inovações tecnológicas e de recursos; esforço pela autossuperação; interesse pela relevância das histórias de vida das pessoas envolvidas; abertura às diversas manifestações da linguagem musical; e presença de entusiasmo, amor e alegria.

As apresentações públicas também são abordadas como procedimentos metodológicos por autores como Cruvinel (2005) e Oliveira (1998), destacando que elas mobilizam e motivam os alunos no aprendizado.

Em relação à forma de abordar o conteúdo, Tourinho (2003) frisa que esse deve ser apresentado em atividades e formas variadas. “A aula de música precisa ser dinâmica, viva, não pode haver espaços ‘em branco’ ” (TOURINHO, 2004, p. 41).

No princípio, a prioridade deve ser a extração do som no instrumento e a exploração de todas as suas regiões, possibilidades sonoras e expressivas. A autora (2004) cita duas possibilidades de se trabalhar com o ensino coletivo: conceber diferentes vozes aos

instrumentos melódicos; e trabalhar acordes e acompanhamento com instrumentos harmônicos. Quanto ao repertório utilizado, Tourinho (2008) sugere a disponibilização de peças optativas, com conteúdo técnico equivalente, que possam ampliar o repertório dos alunos.

Cuervo e Maffioletti (2009) pontuaram que, como procedimento metodológico para o aprendizado do repertório, o processo de imitação resulta em uma melhora do som dos alunos e no aprendizado da digitação da música. Os modelos copiados são geralmente os professores e os colegas. Elas também destacam que o trabalho com a sonoridade do grupo pode ser desenvolvido com aluno de qualquer nível instrumental.

A divisão frequente do grupo em equipes menores foi apontada como procedimento metodológico imprescindível para o desenvolvimento musical dos alunos, na medida em que, nos grupos pequenos há um maior estímulo à aprendizagem colaborativa e pode-se dar atenção individualizada (TOURINHO, 2006; MONTANDON, 2004; COELHO, 2004; MORAES, 1997).

Oliveira (1998) e Galindo (2000) destacam a importância da assistência manual, que é o toque do professor no aluno para ajudá-lo a realizar o movimento adequado para tocar. Oliveira (1998, p.17) pontua que “este toque ajuda a transmitir ao aluno as sensações cinestésicas relativas ao ato de tocar.”

Esses autores também defendem o uso de gestos corporais para comunicar-se com os alunos e a regência para determinados exercícios. Oliveira (1998) salienta que os exercícios e músicas devem privilegiar as tonalidades mais fáceis de serem executadas no instrumento utilizado. Ele propõe que os alunos cantem os exercícios antes de executá-los e que esses sejam realizados em velocidades e dinâmicas diferentes, com aumento gradativo da dificuldade técnica e de elementos musicais. Para Galindo (2000), os exercícios devem se tornar, aos poucos, mais complexos e extensos, tendo o cuidado de terem sempre sentido musical. Os conceitos musicais devem ser transmitidos aos alunos constantemente. Ele sugere a realização dos exercícios em uníssono e posteriormente em cânone.

Para promover – nas primeiras aulas – a desinibição e o relaxamento necessários para melhor execução, Galindo (2000) sugere atividades lúdicas que levem à exploração livre do instrumento. Ele cita contribuições do educador holandês Ger Storms – autor do livro 100 jogos musicais – e descreve um jogo rítmico proposto pelo autor que explora os processos de criação e imitação. Além do uso da abordagem lúdica por parte do professor como forma de envolver os alunos no processo de aprendizagem, o autor afirma que

o humor e o carisma do professor podem ser grandes aliados para o bom desenvolvimento das aulas.

Galindo (2000) afirma, ainda, que o professor deve solicitar uma coisa de cada vez, falar apenas o essencial com objetividade e clareza, além de saber equilibrar informações novas e conhecidas.

Coelho (2004, p. 20) utilizou como procedimento metodológico para o ensino coletivo em uma banda de música o princípio da necessidade, com o qual trabalha a consciência do aluno que para se atingir um objetivo, tem-se que percorrer um caminho. Dessa forma, ele observou que a vontade dos alunos tocarem uma música os levou à prática da técnica instrumental, de forma natural e agradável.

Em relação à elaboração e uso do material didático, Coelho (2004) pontua que a falta de material adequado para o ECIM constitui o maior empecilho para o seu bom desenvolvimento. Moraes (1997) sugere o uso de grande variedade de material didático, seja ele impresso ou produzido pelo próprio professor. Barbosa (1996) aponta a necessidade da criação de métodos de ECIM que considerem a realidade brasileira. Por sua vez, Tourinho (2003, p. 84) esclarece que “todo material impresso deve ser usado de acordo com o nível de desenvolvimento do grupo e de cada aluno individualmente, cuidando que o interesse pela música seja mantido.”

2.2 O EDUCADOR MUSICAL E O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL

Cuervo e Maffioletti (2009), Tourinho (2008; 2006; 2004; 2003), Cruvinel (2008; 2005; 2004), Coelho (2004), Montandon (2004), Bastos (1999), Oliveira (1998), Moraes (1997) ressaltam a importância da formação específica do educador para o ECIM, além do valor da sua participação no processo de ensino-aprendizagem. O sucesso do processo educacional depende da forma como a aula é conduzida pelo professor, e não apenas da metodologia e recurso utilizados.

Cruvinel (2004) questiona o papel do educador musical na sociedade contemporânea e afirma que, atualmente, é imprescindível que o professor conheça as realidades sócio-culturais dos alunos para que possa propor metodologia e estratégias de ensino eficazes. A autora sugere que o educador conheça as manifestações musicais contemporâneas e compreenda o contexto sócio-econômico, político e cultural, para que possa atuar no sentido de promover a transformação social. O papel da educação musical na

contemporaneidade também é, dentre outros, o de contribuir para a formação de um ser humano mais crítico, sensível e criativo.

Tourinho (2003) chama a atenção para importância de conhecer os limites e possibilidades dos alunos. Ajudá-los a conhecer suas potencialidades deve ser uma constante no trabalho do educador, para que eles consigam superar a dificuldade de tocar em grupo.

É preciso que o professor perceba a condição musical de todos os alunos, dando atenção àqueles que possuem dificuldade e, também, facilidade. Galindo (2000) pontua que é preciso que o professor fique atento aos raros casos de alunos dotados, para iniciar com eles uma orientação individual antes do tempo previsto. É necessário, ainda, estar atento ao ponto de saturação da turma, para direcionar da melhor forma as atividades didáticas.

Oliveira (1998) destaca que o docente deve ter a habilidade de perceber os erros dos alunos e saber auxiliá-lo, a partir da formulação de seus próprios padrões e conceitos. Ele pontua também as ideias de Jaffé de que o professor necessita ter *timing*, carisma e habilidade verbal. Para o ensino de instrumento coletivo de cordas, ele destaca a importância de o professor tocar piano, pois o acompanhamento ao instrumento ajuda o grupo a controlar a pulsação.

Acreditamos que para o ensino coletivo de flauta doce no contexto da educação básica é de suma importância que o professor toque algum instrumento harmônico. Instrumentos portáteis como violão, cavaquinho, acordeom, por exemplo, são boas opções, por facilitar que o professor se locomova enquanto toca, bem como facilita sua interação com o grupo. Para nós, o uso do instrumento harmônico permite oferecer ao aluno concepções variadas de harmonização, possibilitando um maior enriquecimento do fazer musical.

Moraes (1997) pontua as seguintes habilidades como pré-requisitos básicos para uma boa condução de uma aula coletiva: dinamismo, liderança, sensibilidade, competência social refinada e habilidade de se comunicar de forma clara e adequada.

Para Tourinho (2004), o educador musical que opta por ensinar instrumento musical na educação básica necessita ser um músico-professor, com competência no instrumento e com domínio da técnica do ensino coletivo para grandes grupos. Corroboramos com a autora em relação à necessidade *sine qua non* do educador musical ser músico. Para nós, essa condição se aplica a todos os educadores musicais, em qualquer situação de ensino. Importante, também, que se tenha sensibilidade para conceber a aula de música como um espaço para o fazer musical dos alunos:

Ensino coletivo na escola regular deve ter em mente não a formação do músico com as funções específicas do instrumentista, mas da possibilidade de oferecer um fazer musical concreto, que vá ao encontro da expectativa da maioria dos estudantes, que quer manipular um instrumento (TOURINHO, 2004, p. 42).

Foi observado pela autora que, nas escolas, os programas são extensos e o tempo disponível para cumpri-los, exíguo. O resultado disso é que o professor ensina as notas da música e logo passa para outra de nível mais difícil: o trabalho musical em si não é desenvolvido. Quando a ênfase é na técnica e na leitura, a aula vira uma sucessão de dificuldades, não se explora o prazer de realização dos alunos em usar um material simples.

É importante, no entanto, ressaltar que o sucesso do ensino coletivo, na escola, não depende só do professor. “As dificuldades vão desde a disponibilidade do próprio material e instrumento a condições mínimas de espaço físico” (TOURINHO, 2004, p. 40).

É preciso investimento por parte de todos os sujeitos, “sistematizando metodologias adequadas para a realidade de cada escola e investindo na capacitação de professores especializados para sua implementação” (CRUVINEL, 2008, p. 11).

Cruvinel (2008) ressalta a importância das universidades reconhecerem tal prática, dialogando por meio do estágio curricular supervisionado com a escola e sociedade. Defendemos, ainda, a necessidade da inclusão do tema ECIM na grade curricular dos cursos de licenciatura em música, e que ele seja abordado de acordo com os pressupostos defendidos no capítulo.

Freire e outros (2011) elencaram as principais dificuldades encontradas pelos professores – licenciandos em música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – no processo de avaliação do ensino coletivo de instrumento desenvolvido no projeto da Escola de Música de Manguinhos. A reflexão sobre essas dificuldades é um passo importante para a realização de uma boa prática coletiva, pois ao mesmo tempo em que são entraves comuns aos professores que utilizam essa metodologia, são os pontos-chaves que, se resolvidos didaticamente, garantirão o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Percebemos que os problemas apontados estão diretamente ligados à dificuldade dos docentes em romper com o modelo tradicional de ensino, muitas vezes vivenciado por eles em suas formações. Justamente esse rompimento e a consequente mudança de concepção sobre esse processo possibilitam o desenvolvimento da metodologia do ECIM.

A primeira dificuldade apontada por Freire e outros (2011) foi articular alunos de diferentes níveis de conhecimento e prática musical. Foi constatado que, apesar do projeto

valorizar processos educacionais com base em experiências informais e não formais de ensino de música e dos alunos não serem agrupados por níveis de conhecimento e experiência, há dificuldade por parte dos professores em conduzir as aulas de forma a aproveitar a heterogeneidade. A tendência é ensinar tal qual aprendeu ou da forma como a maioria ensina.

O segundo problema comentado foi desenvolver dinâmica de aula que não parta do individual para o coletivo. A dificuldade está em planejar aulas que priorizem o fazer musical coletivo. Observou-se que a aula geralmente é compartimentada em momentos individuais, com ênfase na transmissão de informações do professor ao aluno e com foco voltado para o domínio técnico. A aula coletiva transforma-se em aula individual, dada em grupo.

O terceiro entrave apontado por Freire e outros (2011) foi inserir a técnica instrumental no cotidiano da prática musical. Constatou-se que os professores tendem a separar a técnica instrumental do ambiente musical, com a ideia de que é necessário estudar exaustivamente a técnica em separado do contexto musical. A dificuldade dos licenciandos está em extrair do repertório musical situações que permitam aperfeiçoar a compreensão estética da música e a técnica instrumental, utilizando a escuta como ponto de partida essencial.

Essa limitação impossibilita que o trabalho seja desenvolvido a partir da música, da exploração do repertório e de situações musicais que os alunos consideram reais e prazerosas. O ECIM busca a vivência musical como ponto de partida. Saber aproveitar as situações musicais para desenvolver elementos técnicos torna-se, então, primordial.

O quarto problema discutido foi introduzir a leitura musical após a prática musical. Constatou-se que os professores têm dificuldade de introduzir gradualmente a leitura e escrita musicais nas aulas. Eles utilizam, muitas vezes, como resultado, apenas o recurso da imitação ou se apóiam em explicações prévias que ultrapassam a prática realizada no momento (FREIRE *et al.*, 2011).

O resultado é que a teoria e a prática são desenvolvidas de forma dissociada. O foco do ECIM é a prática e vivência musical, por isso é importante que o conteúdo teórico acompanhe e complemente o que está sendo praticado pelo grupo. Aprender mais do que se precisa e menos do que é necessário para tocar, a nosso ver, descaracteriza essa metodologia, à medida que modifica o foco da aula.

A quinta questão apresentada por Freire e outros (2011) foi sistematizar informações relativas a elementos estruturantes da música (harmonia e outros), a partir da

prática. Os professores apontaram dificuldades em extrair da prática e sistematizar a percepção sobre os elementos estruturantes da música. Os autores observaram, também, problemas na seleção e adequação de conteúdos e termos técnicos. Como resultado, os alunos entendem a teoria musical como um elemento de difícil aprendizagem.

O sexto problema foi selecionar repertório a partir das sugestões dos alunos. O projeto da Escola de Música de Manguinhos valoriza elementos trazidos do cotidiano do aluno, como forma de aproximação dos professores ao universo cultural dos alunos. Dentre outras coisas, a valorização da música deles é um princípio importante. Apesar disso, a tendência dos professores envolvidos ainda é privilegiar o repertório proposto por eles, escolhido de acordo com princípios pré-definidos.

O sétimo entrave discutido pelos autores foi criar arranjos musicais que propiciem a prática musical coletiva. Os autores apontaram que, muitas vezes, a dificuldade é de caráter musical. A atividade é complexa, pois pede a criação de arranjos diferenciados, de acordo com os níveis dos alunos, e que propiciem a participação de todos na mesma atividade. Os autores destacam, também, que se podem utilizar recursos de imitação e improvisação, ou da leitura, feita com a escrita convencional ou como áudio-partitura.

Percebemos que, em muitos casos, essas duas últimas dificuldades são decorrência do tempo escasso dos professores para planejamento das aulas. Devido a isso e também a outros entraves como a disponibilização aula a aula do material didático utilizado, muitos docentes optam por selecionar antecipadamente o repertório e o arranjo utilizados. Essa prática, no entanto, deve vir acompanhada de uma observação e reflexão constante a respeito do desenvolvimento e interesse do grupo. Importante também que o planejamento não seja disposto de forma fechada e que o educador tenha disponibilidade para acrescentar ao repertório pré-selecionado músicas sugeridas pelos alunos, modificar ou refazer arranjos e buscar diferentes estratégias de ensino.

Por fim, a última dificuldade apontada por Freire e outros (2011) foi aproveitar o potencial de cada aluno, articulando-o ao grupo. Os autores observaram que os professores têm dificuldade em propiciar a convivência de alunos de níveis diferentes, a partir da identificação do potencial de cada aluno e do direcionamento desse potencial para a prática coletiva.

A dificuldade é maior em um grupo grande, ao qual não é possível oferecer atendimentos individuais e que possui, ainda, uma carga horária de aula pequena. É preciso

criar meios de identificar o potencial de cada aluno, a partir da proposição de atividades em grupo, com poucos integrantes que possam se ajudar mutuamente.

Na revisão de literatura apresentada neste capítulo e no Capítulo I, abordamos, em vários momentos, a importância do educador musical no processo educacional. A preocupação com a formação e perfil do docente nos levou a investigar habilidades e competências necessárias à viabilização das ideias abordadas pelos autores revisados nos capítulos citados.

O capítulo seguinte concentra-se em revelar, a partir da concepção de Perrenoud (2000a) e de nossa seleção, duas competências docentes referentes ao oferecimento e proposição de diferentes situações de aprendizagem e à concepção e evolução dos dispositivos da diferenciação, remetendo a uma forma de atuação que busca o desenvolvimento de todos os alunos, a partir da consideração da existência da heterogeneidade no grupo.

CAPÍTULO III

AS NOVAS COMPETÊNCIAS DOCENTES

Perrenoud (2000a) define competência como a habilidade de mobilizar variados recursos cognitivos necessários à resolução de situações diversas. Assim, as competências não são saberes em si, são elas que mobilizam os recursos necessários à realização de tarefas. É uma ação complexa que, muitas vezes, pode envolver outras competências mais específicas. Apresenta-se de forma transversal, “no sentido de que ela atravessa diversas situações e não se encerra na situação inicial”. (PERRENOUD, 2000b, p. 68).

A seguir, será mostrado o quadro com as competências docentes gerais e específicas sugeridas por Philippe Perrenoud (2000a):

Quadro 1 – Novas competências docentes

Competências de referências	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. • Trabalhar a partir das representações dos alunos. • Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. • Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas. • Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimentos.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber e administrar situações-problemas ajustadas no nível e às possibilidades dos alunos. • Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. • Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. • Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. • Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	<ul style="list-style-type: none"> • Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. • Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. • Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades.

	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> • Suscitar o desejo de aprender, explicar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de autoavaliação. • Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e contratos. • Oferecer atividades opcionais de formação, <i>à la carte</i>. • Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
5. Trabalhar em equipe.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projeto de equipe, representações comuns. • Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. • Formar e renovar uma equipe pedagógica. • Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. • Administrar crises ou conflitos interpessoais.
6. Participar da administração da escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar um projeto da instituição. • Administrar os recursos da escola. • Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem). • Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
7. Informar e envolver os pais.	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir reuniões de informação e de debate. • Fazer entrevistas. • Envolver os pais na construção dos saberes.
8. Utilizar novas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar editores de textos. • Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino. • Comunicar-se a distância por meio da telemática. • Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir a violência na escola e fora dela. • Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. • Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. • Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. • Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
10. Administrar sua própria formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar as próprias práticas. • Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. • Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). • Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino do sistema educativo. • Acolher a formação dos colegas e participar dela.

Fonte: Perrenoud (2000a, p. 20 - 21).

Serão analisadas as competências 1 e 3, que servem de referencial a este trabalho. Essa seleção tem por objetivo delimitar a discussão acerca dos fatores que podem influenciar diretamente na reflexão sobre o tema desta pesquisa. Não significa, contudo, uma negação às ideias do autor. Acreditamos, também, que essa delimitação não resulta em uma visão segmentada acerca da educação e da escola. É apenas um limite para que as reflexões cheguem ao campo da prática, considerando o sistema educacional atual, a organização da Instituição escolar investigada, as particularidades da disciplina Educação Musical, em questão, e todas as limitações que, de fato, os educadores têm.

3.1 ORGANIZAR E DIRIGIR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

A primeira competência Organizar e dirigir situações de aprendizagem se refere a promover situações didáticas eficazes, que não são necessariamente as situações de ensino tradicionais.

No Capítulo I, abordamos autores que se referem ao ensino de música em contextos diferenciados e apresentam, portanto, múltiplos focos. As diferentes concepções de ensino revisadas ganharam eco nos PCN's, que sugerem aos educadores abordagens diversificadas.

No contexto do Ensino Coletivo de Instrumento Musical, deve-se buscar, durante todo o tempo, envolver todos os alunos em atividades, proporcionando a eles situações reais de ensino. Além disso, o documento oficial analisado no capítulo seguinte, que rege a disciplina de Educação Musical no Colégio Pedro II, permite e instiga o uso de estratégias diversificadas que garantam o desenvolvimento dos alunos e seus envolvimento no processo educacional.

Por isso, a citada competência apresenta-se como importante referencial, à medida que se relaciona com a promoção de atividades diversas, fecundas de aprendizagem, pensadas para garantir o aprendizado de todos os alunos. No que tange às competências específicas relacionadas à primeira competência geral, abordaremos as cinco.

A primeira competência específica Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem, traduz-se em relacionar os conteúdos aos objetivos e às situações de aprendizagem. Perrenoud (2000a) observa que os objetivos intervêm no ensino em três estágios:

- do planejamento didático, não para ditar situações de aprendizagem próprias a cada objetivo, mas para identificar os objetivos trabalhados nas situações em questão, de modo a escolhê-los e dirigi-los com conhecimento de causa;
- da análise *a posteriori* das situações e das atividades, quando se trata de delimitar o que se desenvolveu realmente e de modificar a sequência das atividades propostas;
- da avaliação, quando se trata de controlar os conhecimentos adquiridos pelos alunos (PERRENOUD, 2000a, p. 27).

Essa competência requer a habilidade do professor em selecionar o essencial, em ter clareza sobre as questões chaves da disciplina, para então estabelecer prioridades. Requer também um grande domínio do conteúdo abordado, para que se possa propor situações de ensino complexas, aproveitando acontecimentos, partindo do interesse dos alunos e favorecendo a transferência dos saberes.

“Em geral, a transferência é definida como a capacidade de um sujeito para reinvestir suas aquisições cognitivas, no sentido mais amplo, em situações novas” (PERRENOUD, 2000b, p. 56). Isso porque a pretensão da escola é preparar os alunos para enfrentarem qualquer situação, transferindo seus conhecimentos no seu cotidiano. “A transferência passa por uma aprendizagem na situação” (PERRENOUD, 2000b, p. 64).

Os professores devem, então, criar oportunidades para que os alunos possam vivenciar, com ação, situações próximas da vida fora da escola. “Para transferir, é necessário unir saber e experiência” (PERRENOUD, 2000b, p. 65). É primordial que o professor possibilite trocas entre elementos escolares e extraescolares, abrindo espaço, então, para a história pessoal do aluno.

A segunda competência específica é Trabalhar a partir das representações dos alunos. Significa promover um diálogo contínuo com os alunos e suas ideias. Ter a consciência de que eles elaboram e assimilam conhecimentos e concepções prévios que os satisfazem provisoriamente. É comum que eles recorram, com frequência, ao senso comum. Muitos professores, no entanto, descartam esses saberes, distanciando cada vez mais o conhecimento científico do cotidiano.

É importante que o professor se interesse e tente compreender as ideias e o raciocínio dos alunos. Ao tentar refazer o caminho do aprendiz e compreender o conhecimento construído na cabeça do aluno, o professor se coloca no lugar do aprendiz e, ao mesmo tempo, questiona os seus próprios conhecimentos ao perceber que muitos dos conhecimentos científicos que conhecemos contrariam a intuição humana.

Compreendendo as concepções dos alunos e a partir das representações prévias deles, o professor pode encontrar o caminho cognitivo que facilite a apresentação de novos

elementos aos alunos. Perrenoud destaca que “a competência do professor é, então, essencialmente didática” (PERRENOUD, 2000a, p. 29).

Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem, terceira competência específica, parte da premissa que aprender é “reestruturar seu sistema de compreensão de mundo” (PERRENOUD, 2000a, p. 30). O erro é visto como uma etapa ao aprendizado, por isso precisa ser compreendido pelo professor.

Perrenoud (2000b) acredita que um recurso importante para garantir situações de aprendizagem eficientes é utilizar situações-problemas, que são obstáculos cognitivos propostos aos alunos, que trazem aprendizagens inéditas e só geram resultados após serem resolvidos. Para isso, torna-se necessário saber aproveitar as situações-problemas que surgem e saber planejar cada situação, dando a ela o *status* de etapa em uma progressão.

A isso, relaciona-se a próxima competência específica Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas. A situação de aprendizagem depende de dispositivos que impulsionam os alunos a resolverem um problema. Esses dispositivos são múltiplos e dependem da forma como são propostos. Por isso, é preciso domínio de variados parâmetros para que as aprendizagens realmente ocorram. Perrenoud (2000b) se preocupa, na sua abordagem, em contribuir com procedimentos didáticos que favoreçam a construção de conhecimentos passíveis de transferência.

Devem-se buscar a mobilização e compreensão dos alunos em relação às atividades propostas, o que torna necessário que o docente desenvolva um amplo repertório de dispositivos e de sequências e saiba identificá-los a partir do que esses mobilizam e ensinam.

Outros exemplos práticos apontados pelo autor (2000a) para a realização de uma aprendizagem significativa são apontados na última competência específica Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimentos. Em relação ao envolvimento dos alunos na aprendizagem, o autor afirma que:

Para que aprendam, é preciso envolvê-los em um atividade de uma certa importância e de uma certa duração, garantindo ao mesmo tempo uma progressão visível e mudanças de paisagem, para todos aqueles que não tem a vontade obsessiva de se debruçar durante dias sobre um problema que resiste (PERRENOUD, 2000a, 36).

O desenvolvimento de projetos, no geral, tem seu sucesso atrelado ao desenvolvimento de uma aprendizagem. Ele é, dessa forma, favorável à transferência. O conhecimento precisa ser apaixonante por si mesmo. É necessário que o professor se identifique e partilhe sua paixão, além de se colocar em uma posição de busca do

conhecimento, ao lado dos seus alunos. “A competência aqui visada passa pela arte de comunicar-se, seduzir, encorajar, mobilizar, envolvendo-se como pessoa” (PERRENOUD, 2000a, p. 38).

As atividades de pesquisa também são opções, pois, assim como os projetos de conhecimentos, desenvolvem-se a médio prazo e apresentam resultados muitas vezes palpáveis, que, por esse motivo, ganham *status* de maior importância. Buscar o envolvimento dos alunos nessas atividades é motivar a participação ativa deles, pois um procedimento de pesquisa “leva os alunos a construir eles próprios a teoria” (PERRENOUD, 2000a, p. 39).

3.2 CONCEBER E FAZER EVOLUIR OS DISPOSITIVOS DE DIFERENCIAÇÃO

Essa competência consiste em usar todos os recursos disponíveis para propiciar aos alunos a vivência de situações fecundas de aprendizagem. A igualdade de oportunidades significa uma preocupação com as diferenças. “A indiferença às diferenças transforma as desigualdades iniciais, diante da cultura, em desigualdades de aprendizagem e, posteriormente, de êxito escolar” (PERRENOUD, 2000b, p. 9). O autor afirma:

Diferenciar é romper com a pedagogia frontal – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos -, mas é, sobretudo, criar uma organização do trabalho e dos dispositivos didáticos que coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima, priorizando, aqueles que têm mais a aprender (PERRENOUD, 2000a, p.55).

Para esta pesquisa, essa competência apresenta-se como principal referência. O trabalho em grupo, com alunos em diferentes níveis de desenvolvimento musical, requer do professor um olhar diferenciado perante os alunos. Perceber o grupo como sendo homogêneo impossibilita o desenvolvimento musical tanto daqueles que nunca tiveram contato preliminar com a flauta doce quanto dos que já possuem fluência no instrumento.

É preciso diferenciar, acreditar que todos são capazes, “lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve” (PERRENOUD, 2000b, p. 9). O importante é propor situações de aprendizagens adequadas. O caso estudado, nesta pesquisa, apresenta alunos com realidades múltiplas; as situações de aprendizagens não podem, portanto, ser apresentadas da mesma forma a todos os alunos. Uma situação-padrão não consegue ser ótima para todos.

O autor refere-se à diferenciação, com relação aos professores, suas práticas pedagógicas e ao sistema educativo. As pedagogias diferenciadas apresentam-se como respostas ao fracasso escolar e à desigualdade, elementos produzidos pela própria organização do trabalho pedagógico.

“A pedagogia diferenciada origina uma nova abordagem, mais centrada no aprendiz e em seu itinerário” (PERRENOUD, 2000b, p. 44). É necessário dominar a individualização dos percursos, deixando assim de favorecer os favorecidos e desfavorecer os desfavorecidos. A pedagogia diferenciada deve ser abordada como um processo a ser desenvolvido por vários anos consecutivos, para que a escola seja organizada de modo que o aluno tenha autonomia na aprendizagem.

A diferenciação no ensino não se limita, no entanto, à disposição do professor em relação ao aluno. O docente precisa compreender o motivo das dificuldades dos alunos e saber como superá-las. Perrenoud (2000b) destaca, também, a questão da individualização dos percursos, que, na verdade, já existe, de forma selvagem, pois os alunos jamais vivem experiências idênticas. O esforço é para que as atividades realizadas em grupo não impeçam a individualização da trajetória de cada aluno.

A solução para a desigualdade dos alunos, entretanto, não está na transformação da aula coletiva em aula particular. As interações sociais são importantes para o desenvolvimento de algumas aprendizagens. Em música, pudemos compreender alguns dos benefícios do ensino coletivo, no capítulo anterior, em que abordamos a metodologia do ECIM.

A aprendizagem diferenciada preocupa-se, também, com a desigualdade cultural existente, por vezes, entre os alunos, suas famílias e classes sociais, e os saberes valorizados e exigidos pela escola. A distância entre as partes pode ser agravada pela forma como os professores põem em prática o currículo e organizam o ensino. É preciso que o professor atente ao fato de que ele pode atenuar ou aumentar a distância existente entre as partes citadas: alunos, famílias, escola e sociedade. Ele não é uma figura neutra: pertence a uma classe letrada e carrega consigo valores pessoais.

O autor acredita que é possível adequar a cultura e a norma escolar à realidade dos alunos. “Diferenciar é, também, tentar dominar a maneira de modular a distância, em função de sua própria relação com o saber, com os valores e com as normas” (PERRENOUD, 2000b, p. 72).

A primeira competência específica relacionada a essa competência principal é Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. No Colégio Pedro II e na maioria das escolas do Brasil, os alunos são agrupados por idade. A homogeneidade conseguida com essa organização é muito relativa, pois há diferenças de níveis de desenvolvimento dos alunos e dos tipos de socialização familiar. Busca-se, então, a correção desses fatores por meio da integração de alunos precoces e da reprovação dos alunos imaturos. Sabemos, entretanto, que essas medidas não garantem a homogeneidade da turma.

Administrar a heterogeneidade em uma turma requer a criação de diferentes dispositivos, que não dependam apenas da intervenção do professor. Perrenoud (2000a) sugere o trabalho por plano semanal, a atribuição de tarefas autocorretivas, o emprego de *softwares* interativos, a organização do espaço em oficinas ou em cantos, nos quais os alunos possam circular, e o desenvolvimento da cooperação entre os alunos.

Entendemos que esses dispositivos podem viabilizar o trabalho de diferenciação nas turmas do 6º ano do Colégio Pedro II, pois são organizações e práticas que não dependem de uma mudança estrutural da Instituição. Agem no sentido de favorecer a aplicabilidade de uma pedagogia diferenciada em um sistema educativo resistente à inovação. São estratégias que estão nas mãos do corpo docente, que precisa se valer de criatividade, energia e perseverança para trabalhar sob a ótica da diferenciação, em um ensino dentro da sala de aula, durante o ano letivo, com um programa de conteúdos obrigatório.

Apesar da aplicação da pedagogia diferenciada, nesse caso, acontecer por meio das estratégias de ensino do professor, e não de todo sistema educativo, tal qual vislumbra o autor, acreditamos que, ainda assim, seja uma prática importante, com resultados transformadores. Isso porque a organização da Instituição é dinâmica, mesmo que a passos lentos. Os docentes participam de todo processo de elaboração e revisão dos documentos que regem o ensino do Colégio Pedro II. O início de uma prática transformadora, em um contexto específico, como é o caso das aulas de Educação Musical nas turmas do 6º ano da UEHII, do CPII, pode suscitar discussões e reflexões que tragam mudanças em todas as outras Unidades Escolares. Por fim, essa preocupação pode perpassar o âmbito dessa Instituição e alcançar outras escolas, tendo em vista a visibilidade que o Colégio possui.

A diferenciação, nesse caso, pode se dar, por exemplo, a partir do oferecimento de atividades variadas, que possibilitem desenvolvimentos distintos. Nós nos dedicaremos a essa reflexão posteriormente, no Capítulo V.

A outra competência específica que será abordada, relacionada à terceira competência geral, é Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo. Deve-se envolver os alunos em uma tarefa cooperativa que provoque conflitos sociocognitivos e favoreça a evolução dos métodos de cada um, a partir do confronto com outras maneiras de agir. O professor deve ser capaz de mobilizar o grupo para trabalhar em equipe; solicitar tarefas que apostem na interação, que necessitem de cooperação e, por fim, provoquem as aprendizagens almejadas. “Toda pedagogia diferenciada exige a cooperação ativa dos alunos e de seus pais.” (PERRENOUD, 2000a, p.64). O autor aposta que esse é um recurso e uma condição para que os alunos mais favorecidos vivenciem e entendam a situação de forma positiva. É necessário que os alunos estejam cientes e acreditem nas estratégias do professor na busca do trabalho colaborativo.

As competências relacionadas com a pedagogia diferenciada não são, segundo o autor, totalmente delimitadas por ele, porque os dispositivos de diferenciação são ainda limitados. Essas competências possuem também o caráter individual, pois nascem da experiência e da reflexão sobre a prática de cada docente.

Em relação à aplicabilidade dessa pedagogia, Perrenoud (2000b) destaca dois problemas que se apresentam como entraves à inovação: os sistemas educativos utilizam estratégias de mudança pouco eficazes e o corpo docente ainda não está preparado para a mudança. O autor acredita que o fracasso parcial de quase todas as reformas educacionais se dá, porque a mudança geralmente é pensada para professores que não estão dispostos e preparados para tal. Identificamos atualmente no Brasil que grande parte dos professores continua resistente e, muitas vezes, indiferente ao desenvolvimento dos saberes necessários para praticar uma pedagogia diferenciada e ativa.

Em relação aos meios que podem legitimar uma mudança no sistema educativo, o autor afirma que “não se muda a escola por meio de novas leis, mesmo bem-feitas, mas por uma evolução das representações e das práticas, conduzida com coerência e perseverança no mínimo durante 10 anos” (PERRENOUD, 2000b, p.159). Aliado a isso, o autor destaca que se deve associar à reforma uma formação inicial coerente, que desenvolva as competências requeridas, além do investimento na formação contínua, que deve ser conduzida associada à gênese da reforma, antecipando-a em seus planos de formação.

Corroboramos com a ideia do autor em relação à importância do professor no processo de viabilizar a aplicabilidade da pedagogia diferenciada. Defendemos, por isso, que as mudanças devam ser iniciadas no âmbito da sala de aula, a partir da mudança de concepção

do professor acerca do ensino, na utilização de estratégias que possibilitem uma prática diferenciada e o desenvolvimento do ensino colaborativo.

Outro entrave, destacado por Perrenoud (1999), que impede a inovação pedagógica, relaciona-se à forma de avaliação nas escolas públicas e as dificuldades de implantar inovações em relação a práticas pedagógicas. No que se refere aos procedimentos habituais de avaliação, o autor observou que, apesar de possuir algumas variantes, os procedimentos seguem uma ordem padrão. O processo não é individualizado, é feito do mesmo jeito, para todos, no mesmo momento. Os alunos acabam rotulados como bons ou maus alunos.

O primeiro obstáculo existente comentado pelo autor é em relação ao tempo considerado escasso. Procedimentos avaliativos como instrução para alunos, elaboração, correção, devolução de provas, correção com os alunos, retificação de notas, gastam tempo e energia tanto do professor como dos alunos, que ainda têm que se dedicar ao estudo para a execução da prova. Passado esse período da avaliação, professor e aluno desligam-se um pouco para dedicar-se ao ensino e aprendizagem. Esse tempo, porém, é curto. Logo o processo recomeça, tendo em vista os próximos prazos da avaliação; não sobra tempo e energia para inovar. “A avaliação escande o tempo escolar de um modo pouco compatível com os ritmos da inovação” (PERRENOUD, 1999, p. 68).

A forma como se dá a avaliação atualmente leva os alunos a terem uma relação utilitarista com o saber; em que, na prática, o resultado é o mais importante. Isso os leva a atitudes questionáveis como estudar apenas para a prova ou colar. Tem sido difícil despertar nos alunos o interesse pelo conhecimento, indiferente à nota. Perrenoud (1999) acredita que eles têm sido realistas, investindo no que lhes dá retorno concreto.

A relação existente entre professores e alunos é constantemente uma relação de confronto, de jogo de forças. “Por trás das notas, pais e professores evocam o êxito ou o fracasso escolares” (PERRENOUD, 1999, p. 70). A família utiliza recursos, para incentivar os alunos a estudarem, que se baseiam em recompensas. Os professores também podem conceder privilégios aos alunos que se empenham. Fica difícil, então, criar uma relação de cooperação. Os alunos estudam sob ameaça da escola e da família, provocando o questionamento: eles aprendem ou não?

Um dos aspectos mais importantes, em relação às dificuldades de se colocar em prática inovações tecnológicas é que a transposição didática clássica da avaliação tradicional, que se caracteriza pela sucessão regular de conteúdos, organizados em capítulos e

lições, impede o desenvolvimento de pedagogias ativas e diferenciadas (PERRENOUD, 1999). Isso porque os alunos devem progredir juntos, pois o aprendizado é visto de forma linear no modelo atual de ensino. Contrário a esse modelo, Perrenoud (1999, p. 71) afirma: “Toda abordagem construtivista e genética do desenvolvimento e dos conhecimentos indica que o saber jamais se constrói de maneira linear, que há antecipações, retrocessos, reconstruções intensivas e fases de latência.”

O autor destaca que, atualmente, o ensino tem se definido como uma preparação à prova. Os exercícios propostos, nas provas escritas, assemelham-se ao trabalho escolar cotidiano. O resultado é que “a avaliação funciona, sob este aspecto, como um fortíssimo impedimento” (PERRENOUD, 1999, p. 72), pois tudo é feito em razão da avaliação. As atividades que se distanciam do que é cobrado na prova são difíceis de serem realizadas e avaliadas.

Outro impedimento apontado por Perrenoud (1999) está relacionado à concepção de igualdade que resulta em fazer avaliações a todos os alunos, no mesmo momento e nas mesmas condições. “Isso leva os professores, na maior parte do tempo, a avaliar desempenhos estritamente individuais a partir de questões padronizadas e fechadas” (PERRENOUD, 1999, p. 72). A avaliação tradicional privilegia apenas esses saberes, medíveis através de questões objetivas. Exercícios que avaliam o raciocínio e comunicação acabam sendo deixados de lado por serem difíceis de circunscrever em tarefas individuais.

Todos esses entraves ora explicados não funcionam necessariamente juntos, e por isso, torna-se possível realizar mudanças e inovações pedagógicas. Essas experiências podem, no entanto, modernizar a prática sem questionar seus fundamentos, porém “é necessário, em qualquer projeto de reforma, em qualquer estratégia de inovação, levar em conta o sistema e as práticas de avaliação, integrá-los à reflexão e modificá-los para permitir a mudança” (PERRENOUD, 1999, p.75).

O autor conclui que “a avaliação tradicional é uma amarra importante, que impede ou atrasa todo tipo de outras mudanças. Soltá-las é, portanto, abrir a porta a outras inovações” (PERRENOUD, 1999, p. 76). É essa dificuldade que garante a permanência de uma estrutura de avaliação que já vem sendo criticada há tempos e que apresenta problemas nas relações entre professor, aluno, escola e família.

Além da necessidade na mudança no sistema de avaliação, Perrenoud (2000b) destaca outros fatores que incorrem sobre a construção de uma nova identidade na educação.

Para professores e instituição, ele pontua a necessidade da criatividade para desenvolver dispositivos e práticas alternativas.

Perrenoud (2000b) considera, também, a necessidade de responsabilização de ambas as partes, conseguida por meio do aumento da autonomia dos professores, em um movimento de diálogo entre os mesmos, com direções, pais e a própria instituição. Por fim, realça a necessidade de investimento no sistema educativo, como programa de governo, a partir do reconhecimento do trabalho da instituição, seus professores e equipes.

O trabalho para a efetivação da diferenciação no processo educacional deve ser em longo prazo, não se resolvendo a partir apenas de reformas marginais. O autor destaca que outro desafio torna-se urgente: “passar da escolarização à formação de todos” (PERRENOUD, 2000b, p. 169). Dessa forma, a educação exerceria um papel bem mais amplo do que vem realizando atualmente.

Em relação às competências apresentadas neste capítulo, Perrenoud (2000a) afirma que o referencial utilizado tenta captar o movimento da profissão, acentuando as competências prioritárias ao novo ofício. O ofício, no entanto, transforma-se, o que requer sempre uma reavaliação por parte dos docentes a cerca das competências necessárias para ensinar.

CAPÍTULO IV

A FLAUTA DOCE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO 6º ANO DO COLÉGIO PEDRO II: ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Este capítulo apresenta a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Instituição e dos dados obtidos por meio de questionários aplicados junto aos alunos do 2º turno do 6º ano da Unidade Escolar Humaitá II do CPEI, aos professores de Educação Musical do 1º segmento do ensino fundamental da Unidade Escolar Humaitá I e aos professores de Educação Musical do 6º ano de todas as Unidades Escolares do Colégio Pedro II⁵.

O Colégio Pedro II tem, em seu currículo, o ensino de música desde sua criação, no ano de 1837. A partir de 1980, os conteúdos programáticos das disciplinas foram organizados em séries e publicados no Plano Geral de Ensino (PGE). Até a elaboração do PPP da instituição, que ocorreu entre 1998 e 2000, o PGE foi a principal referência pedagógica da escola (COSTA, 2005; NASCIMENTO *et al.*, 2004). Atualmente, o colégio é regido pelo PPP, como determina a LDB, Lei 9.394/96.

O Departamento de Educação Musical está presente no ensino fundamental (1º e 2º segmentos) e no ensino médio. Além das atividades regulares, o Departamento atende às habilidades musicais específicas dos alunos no Espaço Musical do Complexo Escolar São Cristóvão.

Com a expansão do CPEI, a partir de 2012, o Departamento de Educação Musical abrangerá, também, a educação infantil e o ensino médio integrado – técnico em instrumento musical, que será oferecido na Escola de Música do Colégio Pedro II, no Campus Realengo, com inauguração prevista para o ano de 2012. Na Escola de Música, serão oferecidos cursos livres e de grupos vocais e instrumentais.

Os professores de Educação Musical também desenvolvem, além das aulas, atividades específicas em suas diferentes Unidades Escolares⁶. Dentre os diversos projetos desenvolvidos pelo Departamento, podemos citar o Portal de Educação Musical do Colégio

⁵ As Unidades Escolares que possuem 6º ano são Centro, Engenho Novo II, Humaitá II, Realengo II, São Cristóvão II e Tijuca II.

⁶ O catálogo de projetos de Educação Musical do ano de 2011 está disponível no endereço eletrônico http://www.cp2.g12.br/UAs/se/departamentos/musica/pagina_nova/noticias/Catalogo%20Projetos%20Depto%20Educacao%20Musical_2011.pdf

Pedro II⁷, que disponibiliza na *web*, de forma livre, diversos materiais didáticos baseados no plano pedagógico da Instituição e a *Interlúdio: Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II*⁸, que divulga parte da produção textual dos professores de Educação Musical do CPII.

Trataremos, a seguir, do caso investigado nesta pesquisa. Iniciaremos nossa análise a partir da abordagem do documento oficial da Instituição, com prioridade na parte do documento que trata da disciplina Educação Musical nos anos finais e no 6º ano do ensino fundamental – a série investigada.

4.1 ANÁLISE DO PPP NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O PPP da Instituição foi publicado no ano de 2002. Após a publicação, o documento sofreu, nos anos seguintes, várias mudanças, fruto de discussões do corpo docente, ocorridas em colegiados, reuniões de coordenadores, reuniões das equipes de Educação Musical de cada UE e reuniões com as equipes de cada segmento de ensino, realizadas para avaliar e atualizar o documento.

As mudanças ocorridas durante esses anos se referem, principalmente, à parte relacionada aos conteúdos programáticos e competências abordadas nas aulas de Educação Musical, nas diferentes séries. Os departamentos, no CPII, têm autonomia para efetuar essas mudanças e, também, para realizar implementações que devem, entretanto, ser apreciadas e aprovadas pelo colegiado:

Considerando a educação como um processo de constantes mudanças, cada departamento elabora e reelabora as alterações necessárias em seus currículos. O programa de cada disciplina é, portanto, discutido e compartilhado com todos os professores do departamento, numa construção coletiva. (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.68)

Em 2011, ano em que realizamos esta pesquisa e fizemos as análises aqui apresentadas, as aulas de Educação Musical do 6º ano do ensino fundamental foram regidas

⁷ Projeto desenvolvido pelas professoras Mônica Leme e Mônica Repsold da UE Humaitá II.
<http://www.portaledumusicalcp2.mus.br>

⁸ Projeto desenvolvido pelos professores Inês Rocha (UE Centro) e Ricardo Szilpman (UE São Cristóvão II).
http://www.cp2.g12.br/UAs/se/departamentos/musica/pagina_nova/revista/Revsita_Interludio.pagina.departamento_1.pdf

pelos Conteúdos Programáticos e Competências do Ensino Fundamental – Anos Finais (ANEXO A), em complemento aos referenciais teóricos apresentados no PPP (COLÉGIO PEDRO II, 2002). A análise desse documento é essencial para o entendimento das funções que a flauta doce desempenha na aula de Educação Musical, no contexto educacional investigado. Consideramos, então, para nossa análise, as duas partes desse documento.

O PPP destaca que a Instituição deve estabelecer procedimentos metodológicos comuns a todas as disciplinas. O documento refere-se à metodologia como “à lógica de estruturação e abordagem dos conteúdos (conhecimentos).” (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p. 69). Há uma preocupação em relação a esses procedimentos, direcionados aos alunos: considerar os seus conhecimentos prévios; partir de seus interesses; propor situações de ensino que sejam significativas para eles; priorizar atividades em que eles atuem de forma ativa; desenvolver capacidade crítica e reflexiva deles; estimular suas potencialidades; avaliar de forma contínua e qualitativa. Relacionamos esses procedimentos às ideias de autores da área de Educação Musical, revisados nesta dissertação, que defendem a valorização do universo do aluno (SWANWICK, 2003; OLIVEIRA, 2001; SOUZA, 2000).

“O eixo deslocou-se dos conteúdos para os objetivos, a fim de favorecer a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências e habilidades” (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p. 69). Como resultado, os conteúdos não são apresentados de forma seriada. Eles podem ser organizados de acordo com os temas interdisciplinares surgidos e com as possibilidades de cada equipe pedagógica.

Tal proposta trouxe uma ‘flexibilização’ dos conteúdos para atender aos interesses e diferenças que aparecem nos processos de cada turma (ou grupo de alunos) ou nas estratégias e técnicas do professor. O trabalho do dia-a-dia torna-se menos rígido e as ‘aulas mais práticas’ (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.70).

O referido PPP aponta que as estratégias utilizadas pelos professores podem ser múltiplas, o que permite abordagens diferenciadas dos conteúdos, como decorrência da heterogeneidade dos alunos e da formação e perfil acadêmico do professor. O educador tem liberdade para ir além do previsto e realizar projetos interdisciplinares, de acordo com o envolvimento e a capacidade dos alunos.

Dessa forma, o PPP sugere que o professor promova situações de aprendizagens diversificadas, desenvolvidas de acordo com interesse e perfil dos alunos e professores. A competência Organizar e dirigir situações de aprendizagem, descrita por Perrenoud (2000a) como uma das dez novas competências para ensinar e destacada por nós

como referencial deste trabalho, abrange justamente a promoção dessas situações diversificadas, que buscam a realização de uma aprendizagem real.

Cabe ressaltar a presença de duas competências específicas relacionadas a essa principal ora citada, que são: Trabalhar a partir das representações dos alunos e Envolver os alunos em atividades de pesquisa e projetos de conhecimentos (PERRENOUD, 2000a). Elas instigam o trabalho a partir da concepção dos alunos, do diálogo e da participação ativa dos mesmos.

O PPP analisado indica possibilidade de se trabalhar a partir do desenvolvimento de projetos interdisciplinares de ensino. Sabemos, no entanto, que na prática, conduzir o aprendizado a partir do desenvolvimento de projetos interdisciplinares é uma atividade complexa. É necessário que haja a comunicação constante entre os professores envolvidos para que a interdisciplinaridade de fato ocorra. Para isso, é preciso que os professores tenham tempo disponível para planejamento de aula e, também, que haja, ao menos, um professor responsável para coordenar o trabalho.

De acordo com nossa experiência na Instituição, podemos afirmar que, muitas vezes, a realização de um projeto que contemple poucas disciplinas e que tenha uma duração média traz melhores resultados do que um projeto que pretenda funcionar como a espinha dorsal de todo o trabalho educativo da série. Defendemos, entretanto, que os projetos interdisciplinares sejam desenvolvidos e considerados como viés para o desenvolvimento da disciplina.

No CPII, especialmente no 6º ano, a disciplina de Informática Educativa desenvolve, necessariamente, um trabalho em parceria com outras disciplinas. Os alunos possuem, em sua grade horária, dois tempos de aula de Informática Educativa por semana. Essa disciplina não possui conteúdo específico a ser trabalhado. É utilizada como um recurso para o desenvolvimento do projeto, que pode tanto ter duração variável, quanto ter a adesão de qualquer outra disciplina do currículo escolar. São os professores em conjunto com a coordenação da série que propõem os projetos de trabalho, tendo como foco questões relevantes para os alunos.

Segundo o PPP, é possível desenvolver, no CPII, as competências específicas sugeridas por Perrenoud (2000a): Trabalhar a partir das representações dos alunos; Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; e, Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas (a partir do uso das situações-problemas). O educador tem liberdade para

utilizar qualquer estratégia de ensino e focar a aula em questões que despertem a atenção e interesse dos alunos.

O PPP destaca, ainda, que essas estratégias podem ser utilizadas de acordo com o envolvimento e capacidade dos alunos. Corroboramos com a ideia de Perrenoud (2000a): o professor tem o dever de buscar a mobilização e envolvimento dos alunos em relação às atividades propostas.

A busca pelo envolvimento dos alunos e a preocupação para que todos eles vivenciem situações reais de aprendizagem nos levam a relacionar o documento ora analisado à outra competência, referencial teórico, deste trabalho: Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.

A partir da leitura que fizemos do PPP, defendemos que há formas de viabilizar a aplicabilidade da pedagogia diferenciada. Acreditamos ser possível, no âmbito da sala de aula, romper com o que Perrenoud chamou de pedagogia frontal⁹ (PERRENOUD, 2000a, p. 55): desenvolver um olhar diferenciado perante os alunos; propor situações de aprendizagens adequadas para cada contexto; oferecer exercícios e atividades diferenciadas; instigar a aprendizagem colaborativa – tal qual defendido por esse autor e outros educadores que utilizam o ECIM.

A música é definida, no PPP do Colégio Pedro II, como um fato histórico e social, já que se estabeleceu como uma linguagem artística organizada culturalmente por grupos sociais. Sua inclusão na educação básica é justificada, nesse documento, pelas seguintes razões: envolve aspectos cognitivos, afetivos, sensoriais e motores; promove os relacionamentos dos aspectos citados anteriormente com os dispositivos cerebrais, desenvolve “conteúdos de natureza figurativa e simbólica” (SANTOS, 1999, *apud*, COLÉGIO PEDRO II, 2002, p. 21); possui “características estruturais, históricas, antropológicas e semiológicas” (COSTA, 1994, *apud*, COLÉGIO PEDRO II, 2002, p. 15). Dessa forma, consideramos que as especificidades do ensino de música são abordadas no documento.

O PPP do CPEII determina que a Educação Musical deve envolver todos os alunos desde a alfabetização até o ensino médio. Nos Conteúdos Programáticos e Competências do Ensino Fundamental – Anos finais (ANEXO A) são delimitados os conteúdos e as competências – gerais e específicas – a serem desenvolvidos em cada série, do 6º ao 9º anos. Esses são apresentados a partir de três eixos temáticos: escutar / apreciar; improvisar / compor / executar; e, contextualizar.

⁹ Vide citação do autor na p. 57

A forma de organização do documento, a partir das definições das competências a serem desenvolvidas, sugere a realização de ações educacionais complexas no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. Apesar de o termo competência ser utilizado em todo documento, estruturando, inclusive, o trabalho realizado em cada série, o autor Perrenoud (que define o termo) não aparece na bibliografia que trata especificamente da disciplina de Educação Musical.

Trabalhar a partir do desenvolvimento de competências requer a integração de situações de aprendizagens diversas e a mobilização de variados recursos cognitivos por parte dos alunos. O aprendizado por competência é destacado por Perrenoud (2000b) como um saber-mobilizar. A competência se constitui pela capacidade de encontrar, reaprender e produzir conhecimento.

Nós concentraremos nossa análise na parte do documento relativa ao 6º ano. O primeiro eixo temático que aparece nos Conteúdos Programáticos e Competências do Ensino Fundamental – Anos finais é escutar/apreciar. A competência principal trata do reconhecimento auditivo dos aspectos relacionados aos parâmetros do som e aos elementos da linguagem musical, no repertório trabalhado. Sugere-se que os conteúdos relacionados a essa competência sejam desenvolvidos de forma a integrar as atividades de escutar/apreciar com os outros eixos descritos no documento.

O segundo eixo temático é improvisar/compor/executar. A competência principal destaca a experimentação e exploração de todo potencial sonoro e expressivo de instrumentos musicais, além de outras fontes sonoras e de elementos da linguagem musical. Em relação a essas atividades práticas são ressaltadas as competências específicas de decodificar signos da notação convencional, cantar, tocar flauta doce, manusear outros instrumentos musicais disponíveis em cada UE, compor, improvisar e cantar hinos cívicos. São relacionados a essas competências, dentre outros conteúdos, os elementos da escrita musical. Entendemos, dessa forma, que esses conteúdos devem ser integrados à prática musical e à articulação de conceitos. Importante notar, também, que as atividades de composição e improvisação são destacadas, assim como execução, devendo ser desenvolvidas constantemente.

No eixo contextualizar, a competência principal se refere ao conhecimento de diferentes manifestações musicais atuais e de outras épocas, e à reflexão crítica sobre os processos sociais, políticos, econômicos e culturais envolvidos. Relacionada a ela estão os conteúdos de Música Brasileira e Músicas de outras culturas.

A primeira competência específica relacionada ao eixo contextualizar diz respeito à compreensão da necessidade de se cultivar bons hábitos para a saúde vocal e auditiva. Dessa forma, é apresentada uma preocupação da Instituição em alertar alunos e professores em relação ao assunto. Justificam-se a abordagem e o destaque dado a esse tema pelo grande índice de adolescentes com problemas vocais e auditivos, causados pelo mau uso da voz e audição. Schafer (1991) destaca o ambiente sonoro como uma fonte importante. O autor chama a atenção para o fato de que, atualmente, o ambiente sonoro tem se tornado caótico, a poluição sonora é um grande problema. O autor trata a paisagem sonora como uma composição microcós mica, que deve ser ouvida como música.

Já a segunda competência específica diz respeito à compreensão da historicidade das produções musicais brasileiras. São relacionados à ela os conteúdos de música indígena, música africana, música europeia, origem da música, Idade Média e Renascimento.

Observamos, para o 6º ano do ensino fundamental, uma ampla quantidade de conteúdos específicos. No entanto, vislumbramos, também, a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho que busque o equilíbrio e a integração da prática musical com a teoria e a história da música. Essa integração, inclusive, é imprescindível para a realização de um trabalho a partir do desenvolvimento de competências.

A partir da leitura que fizemos do PPP, identificamos que é possível, no contexto investigado, utilizar a flauta doce como um instrumento que viabilize o desenvolvimento dos elementos descritos nos eixos escutar/apreciar e improvisar/compor /executar, e permita que o aluno tenha contato direto com essas atividades e apreenda e vivencie os conceitos técnicos e teóricos previstos para a série. Por meio do desenvolvimento do repertório da flauta, aliado a outras atividades como apreciação da produção musical pré-existente, também é possível que o eixo contextualizar seja abordado a partir do instrumento.

Vimos, no Capítulo I, que Beineke (2003) também sugere o uso da flauta doce para promover a vivência musical de alunos do ensino fundamental. O instrumento é destacado pela autora e por Weiland (2006) como de fácil acesso, além de ser uma boa opção para viabilização da prática instrumental em turma com grande quantidade de alunos.

Cabe ressaltar, entretanto, que a flauta doce também possui alguns aspectos problemáticos. Observamos, em nossa prática docente, que alguns alunos desenvolvem uma certa resistência em aprender a tocar o instrumento, por ele ser pouco utilizado no panorama musical brasileiro contemporâneo. É preciso, constantemente, despertar o interesse desses

alunos, aproximá-los do instrumento e mostrar-lhes toda a potencialidade musical que a flauta doce possui.

Dessa forma, visualizamos no PPP, documento que rege o ensino da Instituição, a possibilidade de desenvolver a metodologia do Ensino Coletivo de Instrumento Musical no 6º ano do Colégio Pedro II, a partir do ensino coletivo de flauta doce. Para tanto, é necessário integrar a execução instrumental às práticas vocais e de conjunto¹⁰, e às atividades de composição e improvisação. A partir de suas contextualizações, promover o entendimento dessas práticas musicais como importantes produções socioculturais.

É preciso também estar atento aos prazos e calendários escolares, que, muitas vezes, limitam as atividades desenvolvidas. Por fim, é necessário buscar uma forma de avaliação que contemple as diretrizes dadas pela Instituição e, ao mesmo tempo, a complexidade das atividades desenvolvidas, considerando-se, ainda, o potencial dos alunos. Quanto ao sistema de avaliação, o PPP não aborda os instrumentos de avaliação passíveis de ser utilizados.

A heterogeneidade existente no 6º ano, elemento inclusive investigado nesta pesquisa, deve ser considerada pelo educador. É necessário que ele se empenhe em conhecer melhor seus alunos e suas práticas musicais, para, enfim, traçar estratégias, escolher repertório, dentre outros procedimentos metodológicos.

Apresentaremos, a seguir, nossa análise dos depoimentos dos alunos que compõem o caso estudado. Visamos, com a consulta aos discentes, conhecer suas opiniões sobre o problema apontado nesta pesquisa bem como ter acesso às suas sugestões – dados de extrema importância para elaboração do capítulo seguinte.

4.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS JUNTO AOS ALUNOS DO 2º TURNO DO 6º ANO DA UNIDADE ESCOLAR HUMAITÁ II

Apresentaremos a análise das respostas dos alunos do 2º turno do 6º ano do CPEI – Unidade Escolar Humaitá II. Foram incluídas na pesquisa as três turmas do turno vespertino dessa UE. Atuamos como professora de Educação Musical nessas turmas do início do ano letivo até o dia 24 de outubro de 2011, quando entramos de licença para estudos.

¹⁰ Chamamos de prática de conjunto a prática instrumental que envolve os instrumentos disponíveis na UE, a saber: instrumentos de percussão variados, violão, teclado, entre outros.

Aplicamos, em meado de julho de 2011, antes do recesso escolar, os questionários junto a essas turmas, com a intenção de termos uma visão inicial da opinião dos alunos e angariarmos subsídios para elaboração do questionário definitivo, a ser aplicado, também, junto a outras turmas da UEHII. Porém, após o retorno das aulas do recesso escolar, a Instituição se manteve em estado de greve do período de 15 de agosto a 16 de outubro, o que impossibilitou tanto a coleta de novos dados nessas turmas como a contemplação de outras turmas na pesquisa.

Nosso estudo de caso se limitou, então, às três turmas do 2º turno do 6º ano do CPII – UEHII. Consideramos os questionários, aplicados a essas turmas originalmente como balão de ensaio, como principal fonte de coleta de dados dos alunos que compõem o grupo investigado.

Os alunos consultados têm a idade média de onze anos e são de classes sociais variadas. Eles responderam ao questionário em sala de aula, após a realização da avaliação de Educação Musical. Os professores que aplicaram a prova ficaram responsáveis, ainda, por aplicar o questionário. Os alunos foram instruídos a responder às perguntas, livremente, sem limitação de tempo. Foi explicado que eles poderiam se identificar ou não, e que a pesquisa tinha caráter acadêmico, mas que as conclusões desta seriam revertidas às suas realidades. Para preservar a identidade dos alunos, nomeamos as turmas de Turma 1 (T1), Turma 2 (T2) e Turma 3 (T3), bem como atribuímos a cada aluno um número.

Nas Turmas 1 e 2 (com 32 alunos em cada turma), todos os alunos que compõem o grupo participaram da pesquisa. A Turma 3 também é composta de 32 alunos, porém, no dia em que o questionário foi aplicado estavam presentes 29 alunos. Considerando, então, o universo de 29 alunos na Turma 3, obtivemos um quantitativo total de 93 alunos que participaram da consulta.

As perguntas distribuídas aos alunos foram as seguintes:

1. Onde você cursou o 5º ano?
2. Quando e onde você aprendeu a tocar flauta doce?
3. Você gosta de tocar flauta doce?
4. Você gosta do repertório trabalhado? Sugira alguns exemplos de músicas para aprendermos com a flauta doce.
5. Quais atividades você gosta de fazer com o instrumento?
6. Comente os itens abaixo, de acordo com o seu jeito de tocar:
 - a) Qualidade do som (afinação, articulação, dinâmica e interpretação)

- b) Melhor forma de aprender a música.
- c) Resultado sonoro final obtido pela turma.

7. Deixe sua sugestão para aprimorar nosso trabalho coletivo com a flauta doce.

8. Escreva no verso dessa folha uma lista com nome de músicas de que você mais gosta e os seus respectivos cantores ou grupos.

Os dados apurados desses questionários estão dispostos em quadros ou tabelas e separados em categorias criadas a partir das respostas dos alunos. As respostas que se encaixavam em mais de uma categoria foram repetidas e computadas em todas as categorias identificadas, o que fez com que o resultado quantitativo final, em vários momentos, fosse diferente do quantitativo total de alunos consultados.

As respostas não compreendidas ou sem sentido foram encaixadas na categoria denominada respostas inadequadas. As opiniões mais relevantes para este trabalho foram transcritas no decorrer do texto. Optamos por transcrever as opiniões dos alunos com fidelidade; não as corrigimos nem indicamos os erros com a utilização da expressão *sic* para que as opiniões não sofressem qualquer tipo de interferência.

Abrimos exceção e interferimos apenas no que tange às sugestões de repertório e aos nomes de músicas e intérpretes de que os alunos mais gostam. Fizemos questão de identificar esses dados para que essas sugestões e opiniões fossem realmente consideradas. Por isso, foi necessário, em muitos momentos, consultar na *web*, identificar e retificar a grafia dos nomes das músicas e artistas citados.

As perguntas de número 1 e 2 permitiram conhecer o perfil das turmas analisadas, indicaram ou alunos provenientes da UEHI e de outros colégios e, também, nos deram uma estimativa dos alunos que já tinham contato preliminar com a flauta doce e daqueles que nunca haviam tocado antes.

Os dados relacionados à primeira pergunta: “Onde você cursou o 5º ano?”, foram aferidos na tabela¹¹:

¹¹ Os espaços em branco dessa e das demais tabelas correspondem a dados numéricos iguais a zero, conforme Norma de apresentação tabular do IBGE (1993). Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/normastabular.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

Tabela 1 – Local onde o aluno cursou 5º ano

Procedência dos Alunos	Turma 1		Turma 2		Turma 3		Total	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
CPII – UEH I	23	25%	17	18%	19	21%	59	64%
CPII - outra UE	1	1%	2	2%	1	1%	4	4%
Outro colégio	8	8,5%	12	13%	8	8,5%	28	30%
Não respondeu			1	1%	1	1%	2	2%
Total	32	34,5%	32	34%	29	31,5%	93	100%

Fonte: dados apurados na pesquisa

Sabendo que os alunos da Instituição têm o costume de se referirem tanto a UEHI quanto a UEHII com o mesmo termo Pedro II, incluímos, na pergunta 2, o questionamento sobre quando eles aprenderam a tocar a flauta. Nossa intenção foi, portanto, clarificar o primeiro questionamento (em relação ao local onde aprendeu a tocar o instrumento), identificando se o aluno estava se referindo a UEHI ou a UEHII. Não haverá, portanto, apuração nem ilustração do resultado dessa indagação “quando aprendeu a tocar flauta doce?”

A Tabela 2 nos mostra os dados relativos ao local onde os alunos aprenderam a tocar flauta doce. Importante ressaltar que mais de uma categoria foi atribuída àqueles alunos que aprenderam a tocar em mais de um local. Constatamos que dentre os participantes houve três alunos que marcaram mais de um local de aprendizado, o que totalizou, portanto, 96 marcações em vez de 93, conforme se observa na coluna total, da referida tabela.

Tabela 2 – Onde aprendeu a tocar flauta doce

Local onde aprendeu a tocar	Turma 1		Turma 2		Turma 3		Total	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
CPII – UEHII	6	6%	7	7%	7	7%	20	21%
CPII – UEHI	23	24%	16	17%	19	20%	58	60%
CPII – outra UE	1	1%	1	1%	1	1%	3	3%
Outro colégio	2	2%	7	7%	1	1%	10	10%
Outros locais	1	1%	1	1%	2	2%	4	4%
Resp./inadequada					1	1%		
Total	33	34%	32	33%	31	32%	96	100%

Fonte: dados apurados na pesquisa

Analisando os dados obtidos e considerando todas as formas de aprendizagem citadas (incluindo as respostas que se encaixam em mais de uma categoria), concluímos que

cerca de 80% dos alunos já tocavam flauta doce antes de iniciarem o ano letivo de 2011, no 6º ano do ensino fundamental na UEHII e que cerca de 20% dos alunos entrevistados nunca tiveram contato preliminar com o instrumento.

A estatística apresentada parece apontar para uma quase homogeneidade do grupo, no que diz respeito à experiência na prática da flauta doce. É importante, porém, tecer algumas observações que divergem dos dados quantitativos ora apresentados.

Entre os alunos que já tocavam flauta doce antes do início do ano letivo de 2011 (cerca de 80%), consideramos aqueles que aprenderam a tocar o instrumento em outras escolas. Não sabemos, entretanto, ao certo, como foi o desenvolvimento dessa aprendizagem nesses diferentes contextos, nem quando foi iniciado cada processo. Além disso, os alunos transferidos de outras UE do CPII e os próprios alunos provenientes da UEHI iniciaram o aprendizado da flauta doce em momentos diferenciados, pois não há limitação, no PPP, em relação à série em que se deve iniciar a prática com esse instrumento.

Pudemos perceber isso também nos depoimentos dos três professores da UEHI (que será apresentado no item a seguir). Cada um deles desenvolve o trabalho com o instrumento de uma forma e prioriza a prática da flauta em séries diferentes. Além de todos esses aspectos ora citados, precisamos considerar as próprias características de cada aluno. Eles apresentam, naturalmente, maior ou menor aptidão com o instrumento e, conseqüentemente, maior ou menor interesse no estudo do mesmo.

Algumas verbalizações dos alunos sobre quando e onde aprenderam a tocar flauta doce, consideramos importante destacar, a seguir.

Nunca aprendi, estou aprendendo este ano (Aluno 2 da T2)

Não aprendi (Aluno 13 da T2)

Na escola e na escola de Musica. (Aluno 10 da T1)

Sozinha, com 7 anos (Aluno 21 da T2)

Quando eu era pequena, minha irmã tentava me ensinar em casa, mas aprendi mesmo na escola, CPII. (Aluno 13 da T3)

Com 7 anos com a minha irmã antes de entrar no CPII (Aluno 22 da T3)

No Pedro II (Aluno 28 da T3).

Importante destacar o relato dos alunos 2 e 13 da T2 que afirmaram não ter aprendido a tocar flauta doce. Sabemos que as aulas de Educação Musical acontecem desde o início do ano e que, desde então, o aprendizado da flauta doce é desenvolvido durante as aulas. Constatamos, também, que os dois alunos ingressaram no CPII no ano de 2011, no 6º ano. Podemos supor, então, que eles quiseram, com essas respostas, expor suas dificuldades

ou que eles consideram que estão em processo de aprendizagem. A partir de nossa interpretação, tabulamos as duas respostas na categoria CPII UEHII.

Na categoria outros, agrupamos as respostas dos alunos que atribuíram seus aprendizados à escola de música (aluno 10 da T1), a ele próprio (aluno 21 da T2) e aos irmãos (alunos 22 e 13 da T3).

Não conseguimos precisar a resposta do aluno 28 da T3 que afirmou ter aprendido a tocar no CPII. Como esse aluno não respondeu à primeira pergunta, sobre sua procedência, não foi possível saber se ele estava se referindo a UEHI, a UEHII ou outra UE do CPII. Sua resposta foi então tabulada na categoria resposta inadequada.

Ressaltamos que o planejamento da aula de música deve contemplar a realidade. É preciso muita atenção e sensibilidade por parte do docente para atender a demanda dos alunos, tomando cuidado para não subestimar a capacidade dos iniciados em flauta em detrimento dos alunos novos. Ao mesmo tempo, é preciso atender às dificuldades desses novos alunos, que não tiveram até então aulas de flauta doce.

Retomamos o estudo de Freire e outros (2011) que elencaram como uma das grandes dificuldades encontradas pelos professores licenciandos em música na UFRJ, em uma prática didática que utiliza a metodologia do ECIM, a articulação de alunos de diferentes níveis de conhecimento e prática musical.

Mais uma vez ressaltamos, em harmonia com autores revisados (TOURINHO, 2006 e 2003; BEINEKE, 2003; PERRENOUD, 2000a e 2000b) que é necessário aproveitar a heterogeneidade existente no grupo para, enfim, propiciar o desenvolvimento de situações ricas em aprendizagens para todos os alunos.

A terceira pergunta trata do gosto dos alunos pela prática de flauta doce. Nessa pergunta, não tivemos respostas em branco. A tabela 3 apresenta o resultado apurado dessa questão. Em seguida, as verbalizações de alguns alunos e nossos comentários.

Tabela 3 – Opinião dos alunos sobre tocar flauta doce

Percepção sobre tocar flauta doce	Turma 1		Turma 2		Turma 3		Total	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Gosto	22	24,2%	17	18,6%	23	25,0%	62	67,8%
Não gosto	4	4,0%	9	9,6%	1	1,0%	14	14,6%
Mais ou menos	3	3,2%	3	3,2%	3	3,2%	9	9,6%
Um pouco	1	1,0%	1	1,0%	2	2,0%	4	4,0%
Não muito	1	1,0%	1	1,0%			2	2,0%
Depende da música	1	1,0%	1	1,0%			2	2,0%
Total	32	34,4%	32	34,4%	29	31,2%	93	100%

Fonte: dados apurados na pesquisa

Destacamos algumas verbalizações dos alunos sobre o gostar ou não de tocar flauta doce:

Sim, eu gosto de poder tocar musicas que eu não sei. (Aluno 12 da T1);
 Sim. É muito legal (Aluno 14 da T1);
 Gosto, mas não sou muito boa (Aluno 18 da T1);
 Eu adoro tocar flauta doce só sou um pouco tímido em tocar sozinho (Aluno 18 da T2);
 Gosto, me dá um pouco de sono algumas músicas, mas gosto sim. (Aluno 13 da T3);
 Sim, apesar de ter aprendido a tocar a pouco tempo (Aluno 06 da T3);
 Depende da música (Aluno 19 da T1);
 Dependendo da música, sim (Aluno 32 da T2);
 Um pouco, não gosto muito do som (Aluno 17 da T3);
 Um pouco, prefiro guitarra (Aluno 22 da T3);
 Não. NÃO (Aluno 20 da T1);
 Enjuei (Aluno 26 da T2).

O aluno 12 da T1 revelou seu fascínio em ampliar seu repertório e conhecimento musicais, a partir do aprendizado com flauta doce, de músicas que ele antes não conhecia. Revisamos diversos autores que observaram a importância em ampliar o universo musical do aluno (CUERVO e PEDRINI, 2010; TOURINHO, 2008; COELHO, 2004; BEINEKE, 2003; GALINDO, 2000; SWANWICK, 1993; e, SCHAFER, 1991).

Cuervo e Pedrini (2010, p. 56) destacam que “o repertório possui papel estruturante no planejamento pedagógico-musical”. É necessário considerar as preferências musicais dos alunos, bem como ampliar e expandir seu universo musical. A preferência musical foi, inclusive, um dos elementos em destaque na fala dos alunos 19 da T1 e 32 da T2. Já o aluno 22 da T3 afirmou vontade em tocar outro instrumento nas aulas de Educação Musical.

O aluno 20 da T1 não explicou por que não gosta de tocar flauta, apenas fez questão de frisar (com o uso das letras em maiúscula) o seu descontentamento com a prática

do instrumento. Já o aluno 26 da T2 afirmou ter enjoado de tocar. É possível que os alunos não estejam envolvidos com a prática do instrumento e que os mesmos não foram desafiados e motivados para o estudo, bem como para aquisição de novas habilidades com a flauta doce.

Retomamos as ideias de Beineke (2003) sobre a motivação do aluno em relação ao estudo musical. Os vários fatores citados pela autora como influenciáveis na motivação do aluno são a compreensão musical, a prática docente, o repertório desenvolvido e a forma como ele é abordado em sala de aula. Acrescentamos a esses fatores a questão do gosto do aluno e sua história com o instrumento. No caso dos alunos citados, é preciso investigar o porquê da resistência dos alunos ao instrumento para, enfim, traçar estratégias de ensino que funcionem para os mesmos.

A pergunta 4 relaciona-se a uma questão já comentada em nossas análises. Perguntamos aos alunos se eles gostam do repertório trabalhado em sala de aula e pedimos sugestões de músicas para tocarmos em nossas aulas.

A seguir, observaremos a tabela com os dados relativos a essa pergunta, seguidos de algumas opiniões dos alunos e nossas considerações.

Tabela 4 – Opinião dos alunos sobre repertório utilizado

Percepção sobre repertório em sala de aula	Turma 1		Turma 2		Turma 3		Total	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Gosto	24	25,2%	16	17,2%	14	15,4%	53	57,8%
Não gosto	3	3,0%	6	6,8%	2	2,0%	11	11,8%
Mais ou menos			1	1,0%	1	1,0%	2	2,0%
Um pouco			1	1,0%			1	1,0%
Não tanto			1	1,0%			1	1,0%
Não respondeu	6	6,2%	7	7,4%	1	1,0%	14	14,6%
Resp. inadequada					11	11,8%	11	11,8%
Total	32	34,4%	32	34,4%	29	31,2%	93	100%

Fonte: dados apurados na pesquisa

Destacamos algumas opiniões dos alunos sobre o repertório utilizado:

Algumas músicas que estão fazendo sucesso (Aluno 14 da T1);
 Sim, podíamos tocar músicas mais conhecidas, seria legal. (Aluno 21 da T2);
 Não. Músicas de hoje (moderna) (Aluno 28 da T2);
 Eu gosto do repertório mas podíamos aprender músicas modernas (Aluno 4 da T1);
 Músicas modernas e animadas (Aluno 32 da T1);
 Não, acho que devemos incluir músicas contemporâneas. (Aluno 10 da T2);
 Sim, mas preferiria aprender músicas clássicas (Aluno 2 da T2).

Apesar de as respostas ora destacadas terem sido incluídas em categorias diferenciadas (gosto/ não gosto e não respondeu), a maioria ressalta a opinião dos alunos de que o repertório trabalhado em sala precisa contemplar mais músicas que eles chamaram de modernas, contemporâneas e conhecidas. Analisando as sugestões de repertório e as listagens de músicas e artistas que os alunos mais gostam (vide APÊNDICE A), observamos uma variedade de opiniões. Vejamos os artistas destacados:

- Beyoncé, Lady Gaga, Katy Perry, Shakira (Aluno 14 da T1);
- Hannah Montana, Avril Lavigne (Aluno 21 da T2);
- Bruno Mars, Luan Santana, Rihanna (Aluno 28 da T2);
- Babado Novo, Roberto Carlos, Ivete Sangalo, Luan Santana, Bruno e Marrone, Justin Bieber, Beyoncé, Sandy e Júnior (Aluno 4 da T1);
- Luíz Gonzaga, Black Eyed Peas, Mamonas Assassinas, Katy Perry (Aluno 32 da T1);
- The Beatles, Tom Jobim, Chico Buarque, Maria Rita, Jackson Five, Madonna, Beethoven, Bach, Glee (Aluno 10 da T2);
- Cody Simpson, Avril Lavigne, Luan Santana e Manoela Gavassi (Aluno 2 da T2).

Interessante notar que, quando os alunos se referem às músicas que estão fazendo sucesso e músicas conhecidas (ver sugestões anteriores dos alunos 14 da T1 e 21 da T2), eles não estão se referindo aos mesmos artistas.

A mesma coisa acontece com as sugestões dos alunos que falam em músicas modernas. Os alunos 28 da T2, 4 e 32 da T1 citaram artistas que fazem músicas de gêneros variados: *pop*, música baiana, música romântica, sertaneja, regional, entre outros; e, também, artistas pertencentes a diferentes épocas como é o caso de Luíz Gonzaga, Roberto Carlos Sandy e Junior, Black Eyed Peas, Mamonas Assassinas e Luan Santana.

O aluno 32 da T1 deixou, ainda, a seguinte observação: “eu admiro muito piano e adoro batucar”.

Já o aluno 10 da T2 preferiu utilizar o termo músicas contemporâneas, e listou as seguintes músicas: *Imagine* (John Lennon), *Luíza e Águas de março* (Tom Jobim), *A Banda* (Chico Buarque), *Tá perdoado* (Maria Rita); *ABC* (Jackson Five), *Like a virgin e 4 minute* (Madonna), *9ª Sinfonia de Beethoven*, *Ode à alegria* (Bach) e *Don't stop believing* (Glee).

Por fim, o aluno 2 da T2, apesar de declarar sua preferência em aprender a tocar na flauta doce músicas clássicas, não listou nenhuma música ou artista que pudesse se encaixar nessa categoria. Ele destacou artistas brasileiros e estrangeiros que aparecem com frequência em veículos de comunicação de massa.

As opiniões dos alunos demonstram, novamente, a heterogeneidade existente no grupo. “Os alunos têm preferências, interesses, vivências, conhecimentos e habilidades musicais diferentes, e precisamos pensar em como valorizar essa diversidade na sala de aula” (BEINEKE, 2003, p. 92).

Todas as sugestões de repertório dadas pelos alunos foram listadas no Quadro 2, em ordem alfabética e com a indicação da quantidade de citações. Lembramos que, para a tabulação desses dados, foi necessário, em alguns momentos, identificar, pesquisar, completar e corrigir nomes de músicas e artistas. Optamos por interferir nesse item específico, pois nosso objetivo era conhecer o gosto e sugestões dos alunos. Sem as correções, muitas vezes, teria sido inviável tal identificação. Mesmo, porém, com todo nosso cuidado na arguição dos dados, não foi possível identificar todas as músicas e intérpretes.

Quadro 2 – Repertório sugerido pelos alunos

Turma 1	Turma 2	Turma 3
Músicas – quant. citações	Músicas – quant. citações	Músicas – quant. citações
Além do arco íris - Luiza Possi (1)	Asa Branca - Luiz Gonzaga (1)	Adrenalina - Luan Santana (1)
Aquarela - Toquinho (1)	Cantochão (1)	Aquarela – Toquinho (2)
Aquarela do Brasil - Ary Barroso (1)	<i>Gagliarda</i> - Claude Gervaise (2)	Asa Branca - Luiz Gonzaga (3)
Asa Branca - Luiz Gonzaga (2)	<i>Hey Jude</i> - The Beatles (1)	Baby (Justin Bieber)
Bambalalão – Folclore Brasileiro (1)	<i>Imagine</i> - The Beatles (1)	Cai cai balão -Folclore (1)
Bumba meu boi - Folclore Brasileiro (1)	Mulher Rendeira – Folclore (1)	Chora me liga - Luan Santana (1)
<i>Don't worry be happy</i> - Bob Marley (1)	Musica do Brasil (1)	<i>Gagliarda</i> - Claude Gervaise (1)
<i>Edelweiss</i> - música do filme A Noviça Rebelde (1)	Música indiana (1)	<i>Hello</i> –Beyoncé (1)
<i>Help</i> - The Beatles (1)	Músicas da Lady Gaga (1)	Hino à Alegria – Beethoven (1)
<i>Hey Jude</i> - The Beatles (1)	Músicas de hoje/moderna (1)	Hino dos Alunos do CPIO - Hamilton Elia/ Francisco Braga (1)
<i>I gotta feeling</i> - Black Eyed Peas (2)	<i>One Summer Day</i> - música do filme A Viagem de Chiriro (1)	<i>I gotta feeling</i> - Black Eyed Peas (2)
<i>I look to you</i> - Whitney Houston(1)	Peixe vivo - Folclore Brasileiro (1)	MPB (1)
<i>Just the way you are</i> - Bruno Mars (1)	Rock (1)	Músicas da cultura asiática - japonesa e indiana (1)
<i>Last Friday night</i> - Katy Perry (1)	Tema do Darth Vader (1)	Músicas da cultura brasileira (1)
	Tema do filme Harry Potter e as relíquias da morte (1)	Música do Michael Jackson (1)
	Tema do filme Piratas do Caribe (1)	Música do grupo Black Eyed Peas (1)
	Tema do Super Mário (1)	Música do grupo The Beatles
	Vamos fugir – Skank (1)	
	<i>Yesterday</i> - The Beatles (1)	

Maculelê - Folclore Brasileiro (1) Música do grupo Black Eyed Peas Música do grupo The Beatles (1) Música do grupo Pitbull (1) Música pop (1) O cravo brigou com a rosa - Folclore Brasileiro (1) Parabéns a você - Bertha Celeste Homem de Mello (1) <i>Smile</i> -Avril Lavigne (1) <i>Strawberry fields forever</i> - The Beatles (1) <i>Talking to the moon</i> - Bruno Mars (1) Tema do filme Titanic (2) <i>The Lazy song</i> - Bruno Mars (1) <i>Thriller</i> - Michael Jackson (1) <i>Who Says</i> - Selena Gomez (1)	(2) Músicas folclórica brasileira (1) Músicas indígenas (1) Música pop (3) O caderno -Toquinho (1) <i>On the floor</i> - Jennifer Lopez (1) <i>Price tag</i> - Jessie J (1) <i>Ride On The Valkyries</i> - Domine (1) Rock (2) Sambalelê - Folclore (1) Shimbalaiê - Maria Gadú (1) Tema do filme Titanic (3) <i>Thriller</i> - Michel Jackson (1) Total Eclipse of Heart - Glee (1) Vamos fugir - Skank (1)
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: dados apurados na pesquisa

Consideramos essa listagem importante fonte de pesquisa para conhecer o perfil dos alunos investigados (no ano de 2011). As sugestões dos alunos incluem um repertório bastante diversificado: músicas veiculadas na mídia atualmente, músicas que fizeram sucesso há algum tempo, clássicos da música brasileira e estrangeira, peças tocadas com frequência na flauta doce, músicas brasileiras de tradição oral, trilhas sonoras de filmes e jogos e músicas de outras culturas e povos.

Constatamos que a música que teve mais indicação foi Asa Branca de Luiz Gonzaga (relacionada por seis alunos). Essa peça, comumente tocada na flauta doce, é considerada um clássico da música popular brasileira e, geralmente, encanta os alunos por causa do seu ritmo contagiante (baião) e a relativa facilidade de se tocar (com exceção da introdução). A peça, inclusive, foi citada pelo professor 3 (da UEHI) como um exemplo de música que é lembrada constantemente (e rearranjada sempre) nas diferentes séries pelo fato de os alunos gostarem muito de tocá-la.

Os alunos indicaram diversas músicas que eles já sabiam tocar (aprendidas na UEHI), como por exemplo: Aquarela (Toquinho), Vamos fugir (Gilberto Gil), *My heart will go on* (de James Horner e Will Jennings, tema de *Titanic*, conhecido na voz de Céline Dion), Shimbalaiê (Maria Gadú), *I gotta felling* (*Black Eyed Peas*) e a citada Asa Branca (Luiz Gonzaga).

Os alunos relacionaram, também, músicas que eles aprenderam no ano de 2011 e peças disponibilizadas na apostila utilizada no mesmo ano, a saber: Gagliarda (Claude Gervaise), Sou eu maculelê (Folclore brasileiro), Será (Dado Villa-Lobos, Marcelo Bonfá e Renato Russo) e Hino dos Alunos do Colégio Pedro II (Francisco Braga e Hamilton Elia).

Identificamos, ao fazer o cruzamento de dados dessa listagem com a listagem das músicas e artistas que os alunos mais gostam (pergunta 8), que os alunos sugeriram para tocar na flauta doce muitas músicas presentes no universo musical deles. Sugeriram, também, várias outras peças não relacionadas por eles em suas respostas à pergunta 8. Foram indicadas, por exemplos, peças de tradição oral (Bambalão; O cravo brigou com a rosa; Mulher rendeira; Peixe vivo, Sambalelê, entre outras), músicas brasileiras (Aquarela do Brasil; Aquarela e O caderno), música erudita (Hino à alegria). Eles também indicaram, de maneira genérica, música indiana, música do Brasil, músicas indígenas, músicas da cultura brasileira, música da cultura asiática - japonesa e indiana e MPB.

A partir das sugestões de repertório dadas pelos alunos, percebemos que eles têm o interesse de ampliar seus universos musicais. Detectamos também que gostam de tocar o repertório que já dominam tecnicamente, o que possibilita o desenvolvimento de elementos expressivos, elaboração de novos arranjos com vozes diferenciadas e uso de outros instrumentos musicais.

Percebemos, também, que os alunos diferenciam, de certa forma, as músicas propícias para tocar na flauta doce das músicas que eles ouvem e gostam. Para nós, essa diferenciação se dá a partir da consciência do nível técnico da música em questão. Acreditamos, por exemplo, que as músicas folclóricas, incluídas na lista de sugestões, foram relacionadas porque eles sabem que conseguem tocá-las e que elas podem ser tocadas nesse instrumento.

Observamos, ainda, que alguns alunos não souberam se posicionar em relação ao tipo de repertório que gostariam de tocar, conforme essas três verbalizações, por nós destacadas: “Sim. Não sei nenhum exemplo de música que podemos tocar.” (Aluno 18 da T1); “Sim, tanto faz” (Aluno 26 da T2); “Não, não conheço músicas, além da apostila, para serem tocadas na flauta” (Aluno 16 da T2).

Dois alunos apontaram, ainda, a relação da prática musical com outras atividades a serem desenvolvidas interdisciplinarmente, conforme constatamos: “Músicas que a gente aprenda música e outras matérias como francês e inglês” (Aluno 6 da T1); “Sim. Todos nós poderíamos fazer outro tiatrinho.” (Aluno 11 da T2).

Entendemos que o aluno 6 da T1 sugeriu músicas que possam ser trabalhadas em disciplinas de língua estrangeira. E o aluno 11 da T2 referiu-se a uma atividade realizada com o 6º ano durante o primeiro semestre de 2011, sobre o conteúdo música europeia e Idade Média.

Nessa ocasião, os alunos criaram uma cena teatral integrando atividades musicais de execução e composição. A atividade foi desenvolvida junto aos professores de língua portuguesa. Interpretamos que o aluno propõe o aprendizado de um repertório passível de ser praticado em uma atividade que integre outras linguagens artísticas. Lembramos que Schafer (1991) também ressalta a importância de unir variadas linguagens artísticas em torno de uma atividade.

Na quinta pergunta, investigamos quais atividades os alunos gostam de realizar com a flauta doce. Em nossa pergunta, utilizamos a palavra instrumento para nos referir à flauta doce. No entanto, alguns alunos entenderam que estávamos nos referindo a qualquer instrumento musical. As respostas que continham essa interpretação foram enquadradas na categoria “respostas inadequadas”.

Os alunos listaram atividades que se constituíram como categorias de análise, a saber: tocar; compor; realizar atividades em grupo; se apresentar; aprender; treinar; outros; nada. Tivemos um alto índice de respostas que se encaixam em mais de uma categoria.

A seguir, a Tabela 5 apresenta os números relativos e percentuais, distribuídos em cada uma das turmas entrevistadas, e atribuídos às categorias estabelecidas.

Tabela 5 – Atividades preferidas com a flauta doce

Percepção sobre repertório em sala de aula	Turma 1		Turma 2		Turma 3		Total	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Tocar	18	15,8%	18	15,3%	20	16,9%	56	48,0%
Compor	4	3,6%	4	3,6%	5	4,1%	13	11,3%
Em grupo	2	1,6%	5	4,1%	1	0,8%	8	6,5%
Apresentar-se	3	2,4%	1	0,8%	2	1,7%	6	4,9%
Aprender			3	2,4%	2	1,7%	5	4,1%
Treinar	1	0,8%			1	0,8%	2	1,6%
Outras atividades	2	1,6%			1	0,8%	3	2,4%
Nada	1	0,8%	2	1,6%	1	0,8%	4	3,2%
Não respondeu	6	5,0%	4	3,6%	2	1,7%	12	10,3%
Resp. inadequada	3	2,4%	4	3,6%	2	1,7%	9	7,7%
Total	40	34%	41	35%	37	31%	118	100%

Fonte: dados apurados na pesquisa

A seguir, destacamos algumas categorias e verbalizações dos alunos.

Na categoria tocar, citada por cerca de 50% dos alunos, consideramos também, as respostas dos alunos que se referiam a um tipo específico de repertório. Interessante notar que os alunos fizeram questão de frisar que apreciam tocar o repertório que eles gostam. Por exemplo:

Tocar músicas que eu goste (Aluno 6 da T1);
 Tocar as minhas músicas preferidas (Aluno 9 da T1);
 Tocar em grupo o que todos sabem (Aluno 2 da T2);
 Tocar músicas conhecidas (Aluno 17 da T2);
 Tocar músicas conhecidas e feitas por mim (Aluno 24 da T3);
 Tocar musica fácil pro teste de flauta (Aluno 20 da T3).

A atividade de compor foi a segunda mais citada pelo total das três turmas, cujas verbalizações destacamos: “Fazer musicas com ele” (Aluno 23 da T1); “músicas (compor)” Aluno 11 da T2; “criar musicais.” (Aluno 12 da T2); “Compor músicas” (Aluno 22 da T2).

Na categoria outros, atribuímos as seguintes atividades pouco citadas: ler partitura, explorar o instrumento, representar e dançar. A seguir as opiniões relativas a essa categoria: “Tocar, identificando as notas pela partitura” (Aluno 1 da T1); “Tocar e ‘explorar’ de onde veio como se toca e etc.” (Aluno 20 da T1); “Gosto de tocar, fazer peças, dançar...” (Aluno 13 da T3).

Na categoria realizar atividades em grupo, incluímos também a prática de conjunto, que os alunos têm o costume de chamar de banda. Dois desses alunos, assim verbalizaram: “Compor musicas e tocar em grupo (banda)” (Aluno 8 da T3); “banda, tocar” (Aluno 3 da T2).

Em relação à categoria apresentar-se, consideramos, também, as seguintes respostas: “Atividade de apresentações em grupo” (Aluno 4 da T1); “Tocar, mostrar pros meus amigos.” (Aluno 12 da T1); “Tocar em qualquer lugar menos a sala de aula” (Aluno 26 da T2).

O processo de aprendizagem no instrumento foi motivo de destaque entre alguns alunos, cujas opiniões destacamos:

Tocar e aprender músicas (Aluno 25 da T2);
 Tocar e aprender a tocar cada vez mais (Aluno 28 da T2);
 Tento sempre aprender a tocá-lo (Aluno 23 da T2);
 Gosto de treinar o que aprendemos nas aulas e criar músicas novas (Aluno 3 da T1);
 Aprender e criar músicas (Aluno 1 da T3);

Inventar músicas, tocar e aprender mais (Aluno 29 da T3).

O aluno 26 da T2 destacou sua motivação em tocar em locais diferentes, saindo da rotina da aula. E o aluno 12 da T1 considerou que mostrar sua execução musical para outras pessoas é o que lhe dá mais prazer. As apresentações musicais de fato empolgam os alunos, que se comprometem mais com o aprendizado (CRUVINEL, 2005; OLIVEIRA, 1998).

Outros comentários interessantes deixados pelos alunos: “Tocar ele bem alto” (Aluno 24 da T2); “Praticar, pois não gosto muito de aula teórica” (Aluno 7 da T3).

Esclarecemos que o aluno 24 da T2 está se referindo a tocar o instrumento bem alto. Consideramos que o aluno 7 da T3 utilizou o termo praticar para se referir ao ato de tocar. A opinião desse aluno afina-se com as ideias de Swanwick (1993). O autor afirma que os alunos se sentem realizados musicalmente quando desenvolvem atividades práticas.

A sexta pergunta investigou o desempenho dos alunos em relação à qualidade sonora individual; à melhor forma de aprender a música e ao resultado sonoro do grupo. No item A, questionamos sobre a qualidade do som que o aluno produz, considerando afinação, articulação, dinâmica e interpretação. Alguns alunos responderam apontando mais de uma categoria, resultando, portanto, também aqui, nessa apuração de dados, uma quantidade total de itens superior à quantidade de alunos respondentes. Vejamos a demonstração dessa apuração na Tabela 6.

Tabela 6 – Qualidade sonora percebida pelos alunos

Qualidade sonora	Turma 1		Turma 2		Turma 3		Total	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Boa	11	11,11%	9	9,09%	12	12,12%	32	32,32%
Regular	3	3,03%	3	3,03%	2	2,02%	8	8,08%
Ruim			5	5,05%	1	1,01%	6	6,06%
Pode melhorar	1	1,01%	2	2,02%			3	3,03%
Não sabe avaliar			1	1,01%			1	1,01%
Não respondeu	13	13,13%	11	11,11%	8	8,08%	32	32,32%
Resp. inadequada	4	4,04%	6	6,06%	7	7,08%	17	17,18%
Total	32	32,32%	37	37,37%	30	30,31%	99	100%

Fonte: dados apurados na pesquisa

Observando os dados obtidos, percebemos que os alunos tiveram dificuldade em compreender a questão ou em avaliar suas *performances*, pois o índice de respostas em branco, inadequadas e de pessoas que não souberam avaliar foi de cerca de 50%.

Tourinho (2003) destaca a prática coletiva como importante meio de incentivo ao desenvolvimento da autonomia do aluno. No grupo, ele tem espaço para dar sua opinião, dialogar com os colegas e tomar decisões. Além do desenvolvimento da percepção musical, propiciado também pelo próprio ambiente coletivo (CRUVINEL, 2005; DUCATTI, 2004; BASTOS, 1999).

Dessa forma, consideramos importante propiciar aos alunos uma reflexão sobre a sua própria prática, e compartilhá-la com o professor. Em alguns comentários foi possível diagnosticar a consciência dos alunos sobre o processo de aprendizagem e sobre suas práticas dentro do grupo.

Em seguida, relacionamos depoimentos dos alunos sobre a qualidade de som alcançada por eles:

Toco bem e tenho poucos erros (Aluno 32 da T1);
 A qualidade do som é boa, apesar de eu errar algumas vezes (Aluno 3 da T1);
 Finação boa, articulação boa, toco de mão trocada, interpretação boa (Aluno 5 da T1);
 Bom, ainda sou iniciante (Aluno 6 da T1);
 Sempre afino a flauta, gosto de tocar, tenho muita dinâmica e toco na postura certa (Aluno 1 da T3);
 Sou bom, mas desafino em certas notas (Aluno 26 da T1);
 Tenho que melhorar (Aluno 2 da T1);
 Mais ou menos, porque as vezes eu falho (Aluno 20 da T1);
 Eu toco bem, mas não gosto tanto de tocar flauta. Então o som não sai bom (também porque não costumo praticar) (Aluno 31 da T2);
 Bom, mas pode melhorar mais (Aluno 2 da T2);
 Boa, mas as vezes a afinação fica ruim (Aluno 24 da T2);
 Afinação boa, articulação boa, dinâmica boa, interpretação mais ou menos (Aluno 21 da T2);
 Fica bom mais quando eu me distraio o som fica muito ruim (Aluno 18 da T2);
 As vezes eu toco afinado, as vezes eu sem querer desafino, etc... (Aluno 11 da T3);
 As vezes a musica sai da afinação mas a professora corrige (Aluno 10 da T3);
 Afinação boa, articulação boa, dinâmica médio, interpretação ruim (Aluno 6 da T3);
 Sou orrível em todas (Aluno 5 da T2).

A maioria dos comentários dos alunos refere-se ao fator afinação como sendo o elemento que prejudica a qualidade do som obtido na flauta doce. Para nós, a melhoria desse fator pode estar atrelada ao fato de o professor atuar em sala de aula como um bom modelo (OLIVEIRA, 2008; SWANWICK, 1993). Isso permite a reflexão do aluno sobre a sua forma de tocar e, também, o seu aperfeiçoamento, a partir da apreciação de uma boa execução e, claro, da prática constante do instrumento.

O item b da sexta pergunta, investiga a melhor forma de aprender uma música. Os alunos apontaram vários meios e técnicas que propiciam o aprendizado do repertório. Tabulamos as respostas nas seguintes categorias de análise: tocando; ouvindo; praticando/estudando; lendo a partitura; com atenção/paciência/esforço; se divertindo; reconhecendo as notas; cantando/a partir da letra; por trechos; aprendendo; repetindo; em grupo; por imitação; outros; não respondeu; e, resposta inadequada.

Tabela 7 – Melhor forma de aprender a música

Melhor forma de aprender a música	Turma 1		Turma 2		Turma 3		Total	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Tocando	8	7,0%	5	4,0%	6	5,5%	19	16,5%
Ouvindo	6	5,0%	4	3,0%	5	4,0%	15	12,0%
Praticando/estudando	3	2,5%	7	5,5%	4	3,0%	14	11,0%
Lendo partitura	2	1,5%	3	2,5%	3	2,5%	8	6,5%
Atenção/paciência/esforço	4	3,0%	1	1,0%	2	1,5%	7	5,5%
Divertindo-se	2	1,5%	3	3,0%	1	1,0%	6	5,5%
Reconhecendo as notas	1	1,0%	1	1,0%	3	2,5%	5	4,5%
Cantando/a partir letra	2	1,5%	1	1,0%	1	1,0%	4	3,5%
Por trechos					4	3,0%	4	3,0%
Aprendendo			2	1,5%	1	1,0%	3	2,5%
Repetindo					2	1,5%	2	1,5%
Em grupo			1	1,0%	1	1,0%	2	2,0%
Por imitação	1	1,0%			1	1,0%	2	2,0%
Outros	3	2,5%	2	1,5%	5	4,0%	10	8,0%
Não respondeu	6	5,0%	5	4,0%	2	1,5%	13	10,5%
Resp. inadequada	2	1,5%	4	3,0%	1	1,0%	7	5,5%
Total	40	33%	39	32%	42	35%	121	100%

Fonte: dados apurados na pesquisa

Na categoria outros, foram considerados depoimentos isolados que apontam como melhor forma de aprender uma música os seguintes aspectos: ter acesso a um bom professor e a uma boa sala de aula, decorar, apresentar, dançar, inovar no aprendizado (o aluno não especificou como), ser acompanhado pelo piano, interagir (o aluno não especificou com o quê), escrever a música do jeito do aluno (ele não especificou como). Vejamos as falas dos alunos:

Com uma professora boa (Aluno 22 da T1);

Eu acho que o jeito de aprende a música está muito bom (Aluno 3 da T1);

Decorando, ouvindo a música sem parar, foi assim que eu aprendi a cantar a música do Legião Urbana, Faroeste Cabloco de 09:21 minutos (Aluno 12 da T1);

Escrever ela do meu jeito e saber o ritmo da música (Aluno 18 da T2);

Fazendo apresentações de banda (Aluno 9 da T2);

Em uma boa sala de música e com uma boa professora (Aluno 12 da T3);
 Ouvindo e dançando (Aluno 13 da T3);
 Com piano acompanhando (Aluno 14 da T3);
 Tentando tocar e inovando na forma de aprendizado (Aluno 15 da T3);
 Interagindo (Aluno 25 da T3).

Muitas respostas tabuladas na categoria tocando trouxeram, mais uma vez, referência ao repertório utilizado. Alguns alunos frisaram que a melhor forma de aprender uma música é tocar músicas de que eles gostam. Temos, assim, mais uma evidência que comprova a importância de desenvolver um trabalho de educação musical em que o universo e cotidiano do aluno sejam abordados e sejam elementos motivadores da aula. A experiência de praticar música com prazer deve ser uma constante nas aulas de música (SOUZA, 2000).

Observamos algumas dessas colocações: “Tentar tocar uma música que você goste” (Aluno 16 da T1); “Tocando músicas que eu goste” (Aluno 2 da T2).

Os alunos reforçaram, também, a importância do treino, da prática constante, do estudo, da repetição, do interesse e da atenção. Os depoimentos a seguir apontam isso:

Ficar revendo a música (Aluno 32 da T1);
 Tocando todo o momento (Aluno 26 da T1);
 Acho que é com muita atenção e dedicação (Aluno 21 da T1);
 Prestando bem atenção (Aluno 20 da T1);
 Decorando, ouvindo a música sem parar, foi assim que eu aprendi a cantar a música do Legião Urbana, Faroeste Cabloco de 09:21 minutos (Aluno 12 da T1);
 Praticando muito e fazendo atividade em grupo para um ajudar o outro (Aluno 28 da T2);
 Botar, escutar e aprender (Aluno 24 da T2);
 Tocando a música várias e várias vezes ou tocando a musica em pedaços (Aluno 20 da T3);
 Ouvindo ela muitas vezes (Aluno 22 da T3);
 Prestando atenção na aula da profesora e praticando (Aluno 21 da T3);
 Prestar atenção e se esforçar (Aluno 27 da T3);
 Estudando (Aluno 6 da T3);
 Estando calmo, em um ambiente que não tenha barulho (Aluno 29 da T3).

Outro elemento que nos chamou atenção foi o destaque dado para que o aprendizado ocorra em forma de diversão. França (2009) e Galindo (2000) destacam a importância do aspecto lúdico no processo de aprendizagem e vários autores revisados neste trabalho apontam o ECIM como uma metodologia propícia ao desenvolvimento das citadas atividades (CUERVO; MAFFIOLETI, 2009; CRUVINEL, 2005; COELHO, 2004; TOURINHO, 2003; BASTOS, 1999).

Eis os comentários referentes a essa opinião:

Bricando tocando musicais divertidas alegres (Aluno 23 da T1);
 Se divertindo (vendo filmes, ouvindo musicas, etc (Aluno 24 da T1);
 Tornando divertido (Aluno 16 da T2);
 Se divertindo e aprendendo ao mesmo tempo (Aluno 4 da T2);
 Eu acho que o melhor jeito é se divertindo (Aluno 11 da T2);
 Brincando (Aluno 24 da T3).

Haja vista a grande quantidade de categorias criadas para tabular as respostas dos alunos referentes à melhor forma de aprender uma música, os comentários dos alunos nos levaram à reflexão sobre a multiplicidade de mecanismos de aprendizagem que os próprios alunos desenvolvem.

Perrenoud (2000a e 2000b) afirma que o professor precisa criar diferentes dispositivos e sequências didáticas, para oferecer aos alunos diferentes caminhos pedagógicos e variadas possibilidades de desenvolvimento de raciocínios. Os alunos jamais concebem o aprendizado da mesma forma, por isso não podemos oferecer a eles apenas um meio de aprender.

Os depoimentos a seguir destacam as diferentes estratégias de aprendizagem eficientes para cada aluno em questão.

Tocando em unison (Aluno 1 da T1);
 Ouvindo e lendo as pautas (Aluno 6 da T1);
 Vendo a partitura por um tempo (Aluno 18 da T1);
 Prestando atenção na letra (Aluno 7 da T1);
 Tendo as notas e a letra (Aluno 19 da T1);
 A professora faz e os alunos repetem (Aluno 4 da T1);
 Reconhecendo primeiro todas as notas (Aluno 4 da T3);
 Escrever ela do meu jeito e saber o ritmo da música (Aluno 18 da T2);
 Fazendo apresentações de banda (Aluno 9 da T2);
 Em grupo, ou comentando a música e os detalhes com um colega (Aluno 1 da T3);
 Ouvindo, copiando, lendo e tocando (Aluno 19 da T3);
 Escutando e depois tentar tocar (Aluno 26 da T3);
 Tocando a musica várias e varias vezes ou tocanto a musica em pedaços (Aluno 20 da T3);
 Tocando de parte e parte (Aluno 9 da T3);
 Ensinando as notas na flauta, e depois começar com músicas pequenas (Aluno 16 da T3);
 Escrever as notas em um papel separado (Aluno 7 da T3);
 Ensinando aos poucos, botando as letras no quadro (Aluno 23 da T3).

Por isso, defendemos a ideia de que, ao ensinar uma música nova, devemos oferecer meios variados que levem os alunos ao aprendizado. Devemos deixar espaço para que os alunos aprendam por si só e uns com os outros e desenvolvam um método de estudo próprio.

O item C da sexta pergunta investigou sobre o resultado sonoro do grupo percebido pelos alunos. Observaremos, a seguir, os dados coletados e as opiniões dos alunos. A Tabela 8 representa a apuração e disposição desses dados em categorias, ressaltando que alguns alunos apontaram mais de uma opinião.

Tabela 8 – Resultado sonoro do grupo percebido pelos alunos

Resultado sonoro do grupo percebido pelos alunos	Turma 1		Turma 2		Turma 3		Total	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Muito bom	2	2%	2	2%	3	3%	7	7%
Bom	18	18%	18	18%	12	12%	48	48%
Pode melhorar	5	5%	1	1%	1	1%	7	7%
Médio			3	3%	1	1%	4	4%
Mais ou menos			1	1%	1	1%	2	2%
Ruim			1	1%	1	1%	2	2%
Outros	1	1%	1	1%	5	5%	7	7%
Não soube avaliar			1	1%	1	1%	2	2%
Não respondeu	8	8%	7	7%	4	4%	19	19%
Resp. inadequada	1	1%			1	1%	2	2%
Total	35	35%	35	35%	30	30%	100	100%

Fonte: dados apurados na pesquisa

A categoria “outros” incluiu os dados relativos às seguintes opiniões:

Não gosto (Aluno 29 da T1);
 Quase não tem (Aluno 8 da T2);
 No início, não fica muito bom, mais em uns minutos começa a melhorar (Aluno 1 da T3);
 Normal (Aluno 19 da T3);
 Desafinado (Aluno 22 da T3);
 Não está muito ruim (Aluno 23 da T3);
 Não tam bom (Aluno 24 da T3).

Outros depoimentos dos alunos merecem ser destacados: “Bom, mas aveses que um erra e assim os outros erram também” (Aluno 1 da T1); “Bom mas pode melhorar um pouco, porque quando eu estou tocando eu me distraio com erro do outro e me perco na música” (Aluno 32 da T1).

Os alunos 1 e 32 da T1 avaliaram que um dos problemas enfrentados na prática coletiva diz respeito às práticas individuais dentro do grupo. Tourinho (2003) identificou esse elemento como uma grande dificuldade dos alunos de uma forma geral. A autora apontou que

o problema está em “coordenar a ação individual de tocar dentro de uma prática coletiva” (TOURINHO, 2003, p. 78).

O caminho apontado por Tourinho (2003) para resolução desse impasse seria a conscientização por parte do professor dos limites e possibilidades dos seus alunos. Acrescentamos que o desenvolvimento da consciência do aluno em relação ao seu processo de aprendizagem, promovido em decorrência da própria prática coletiva, também deve ser uma das ferramentas utilizadas para resolução do problema apontado.

As opiniões a seguir refletem a diversidade de concepção existente no grupo:

A prof. Milena ensina bem, é bastante detalhista e por isso, o resultado sonoro da turma é ótimo (Aluno 3 da T1);
 Bom, mas pode ficar bem melhor (Aluno 16 da T1);
 Ruim (Aluno 11 da T2);
 O resultado é bom, principalmente o de quem se dedica (Aluno 5 da T3);
 Bom, com algumas desafinações (Aluno 25 da T3);
 Muito bom, só falta a turma ‘se conectar’ um pouco (Aluno 16 da T3);
 Precisamos melhorar as nossas aulas em sala para obtermos um bom grupo tocando flauta bem (Aluno 12 da T3).

Na sétima pergunta pedimos sugestões aos alunos que nos levem à melhoria do nosso trabalho coletivo com a flauta doce. As opiniões dadas nos trouxeram os seguintes dados, dispostos na tabela 9.

Tabela 9 – Sugestões dos alunos para melhoria do trabalho de ensino coletivo

Sugestões dos alunos	Turma 1		Turma 2		Turma 3		Total	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
Repertório	5	5,1%	7	7,2%	2	2,0%	14	14,3%
Atividades realizadas	2	2,0%	3	3,1%	4	4,1%	9	9,2%
Tempo de prática	3	3,1%	2	2,0%	3	3,1%	8	8,2%
Forma de praticar	2	2,0%	3	3,1%	3	3,1%	8	8,2%
Atitudes dos envolvidos	1	1,0%	1	1,0%	3	3,1%	5	5,1%
Conhectº musical e teórico			2	2,0%	2	2,0%	4	4,0%
Uso de outros instrumentos	1	1,0%	1	1,0%	1	1,0%	3	3,0%
Nenhuma sugestão			3	3,0%	1	1,0%	4	4,0%
Não precisa melhorar nada	1	1,0%	1	1,0%	1	1,0%	3	3,0%
Não respondeu	17	17,4%	10	10,3%	10	10,3%	37	38,0%
Resp. inadequada			1	1,0%	2	2,0%	3	3,0%
Total	32	32,6%	34	34,7%	32	32,7%	98	100%

Fonte: dados apurados na pesquisa

Observamos, por meio dos dados coletados que quase 38% dos alunos não responderam a essa indagação, que 3% responderam inadequadamente e que 4% não tinham sugestões a oferecer, o que resultou num total de 45% de alunos cujas respostas não foram adequadas para essa análise. Sabemos que é importante investigar o porquê desse índice elevado. Acreditamos que para essa questão não ocorreu nenhum tipo de problema na interpretação da pergunta. O maior índice refere-se aos alunos que não quiseram deixar sugestões. Infelizmente não tivemos a oportunidade recorrer às orientações de Laville e Dionne (1999, p. 86) de “voltar para os outros instrumentos e técnicas que se prestam à coleta de testemunhos”, considerando que não alcançamos todos os objetivos traçados para essa pergunta.

As sugestões referentes ao repertório apontaram mais uma vez para importância de se abordar em sala de aula a música de interesse dos alunos:

Músicas novas (Aluno 28 da T1);
 Músicas alegres (Aluno 5 da T1);
 Aprender músicas que nós gostamos (Aluno 6 da T1);
 Tocar músicas que todos gostem (Aluno 2 da T2);
 Aprender músicas sugeridas por nós (Aluno 5 da T2);
 Nós poderíamos aprender músicas novas que seria mais legal (Aluno 8 da T2);
 Colocar músicas que os alunos gostem (Aluno 31 da T2);
 Tocar músicas famosas na flauta (Aluno 20 da T2);
 Tocar o que gostamos de tocar, em grupo para o trabalho coletivo (Aluno 28 da T2);
 Fazer a gente tocar músicas maneiras que a gente gosta aí iremos dar mais importância de aprender (Aluno 22 da T3);
 Usar músicas mais sugeridas (Aluno 25 da T3).

Os alunos 32 e 12 da T1 sugerem a ampliação do repertório de uma forma geral e o aluno 16 da T2 preocupa-se com o nível técnico do repertório em questão: “Conhecer várias músicas além das que estão na apostila” (Aluno 32 da T1); “Minha sugestão é fazer vários tipos de música tipo (samba, rock, músicas religiosas e outros.)” (Aluno 12 da T1); “Colocar músicas mais fáceis” (Aluno 16 da T2).

Alguns alunos apresentaram sugestões em relação às atividades realizadas com a flauta doce. Quatro alunos destacaram atividades variadas em grupo, contemplando atividades de leitura musical, prática de conjunto e criação:

Nos poderíamos formar grupos e então, a professora distribuiria folhas com músicas e desse um certo tempo para aprender e depois trocava de folhas (Aluno 3 da T1);
 Fazer mais trabalhos em grupo livre, tipo montar uma banda (Aluno 3 da T2);
 Fazer mais trabalhos em grupos sobre a pauta, tocar mais vezes flautas e outros instrumentos e aprender mais músicas (Aluno 12 da T3);
 Fazer mais grupos, inventar músicas (Aluno 13 da T3).

O aluno 3 da T1 sugeriu uma atividade em que o grupo trabalhe de forma autônoma, com a supervisão do professor, tal qual sugeriu Perrenoud (2000a) ao defender a realização de atividades que não dependam somente da intervenção do docente e dependam necessariamente da interação e cooperação dos alunos.

O aluno 3 da T2 requisitou atividades em grupo, na forma de prática de conjunto. Esse tipo de atividade é fundamental para que os alunos atuem de forma autônoma. A liberdade de escolha permite que tomem decisões e, conseqüentemente, desenvolvam elementos criativos importantes na área de música.

Os alunos 4 da T1 e 16 da T3 sugeriram a realização de apresentações musicais: “Mais apresentações” (Aluno 4 da T1); “Fazer apresentações diversas com a flauta doce” (Aluno 16 da T3).

Outras atividades relacionadas pelos alunos: “Fazendo jogos” (Aluno 9 da T2) “Nós criarmos músicas mais legais e com ritmo legal” (Aluno 18 da T2); “Aprender novas músicas” (Aluno 8 da T3).

Foi destacada pelos alunos a necessidade de ter mais tempo disponível para tocar flauta doce e para o aprendizado de mais músicas:

Poderíamos tocar mais flauta (Aluno 18 da T1);
 Tocar mais flauta (Aluno 29 da T1);
 Tocar e saber mais sobre a música (Aluno 15 da T2);
 Tocar mais vezes com a turma (Aluno 4 da T3);
 Fazer mais trabalhos em grupos sobre a pauta, tocar mais vezes flautas e outros instrumentos e aprender mais músicas (Aluno 12 da T3);
 Acho que devemos aprender e tocar mais músicas (Aluno 11 da T3);
 Aprender a tocar mais músicas (Aluno 17 da T1);
 Mais músicas (Aluno 7 da T2).

Interessante notar que os alunos se referem ao fato de tocar mais com o aprendizado de músicas novas. Não houve referência à prática de exercícios de técnica.

Alguns alunos sugeriram procedimentos e formas de promover a prática da flauta doce:

Deixar com que uma só pessoa toque (Aluno 1 da T1);
 Quando formos tocar um de cada vez as pessoas que têm vergonha poderiam tocar á sos com a profª (Aluno 9 da T1);
 A professora avalia em 8 em 8 pessoas como estão tocando; (Aluno 25 da T2);
 Tocar o que gostamos de tocar, em grupo para o trabalho coletivo (Aluno 28 da T2);
 Todo mundo tocar ao mesmo tempo (Aluno 32 da T2);
 Treinar aos poucos e pedir para que todos treinem um pouco em suas casas (Aluno 9 da T3);
 Controlar o começo e o fim de cada música (Aluno 10 da T3);
 Tocar brincando (Aluno 24 da T3).

O aluno 1 da T1 sugere que o professor ouça cada aluno individualmente. Montandon (2006) aponta que a atenção individual também deve ser dada em práticas coletivas. Já os alunos 25, 28 e 32 da T2 frisam a prática em grupo.

O aluno 9 da T1 levantou uma questão de suma importância para o entendimento e desenvolvimento do processo educacional, que está ligado às dificuldades individuais e aspectos sociais e afetivos.

Em relação ao uso de outros instrumentos, apenas três alunos destacaram que gostariam de tocar outros instrumentos além da flauta doce:

Poderia ter instrumentos a mais do que a flauta (Aluno 14 da T1);
Eu acho que nós tínhamos que ter um coral (Aluno 10 da T2);
Fazer mais trabalhos em grupos sobre a pauta, tocar mais vezes flautas e outros instrumentos e aprender mais músicas (Aluno 12 da T3).

Algumas sugestões relacionam-se a atitudes de professor e alunos:

Combinar com a turma (Aluno 2 da T1);
Controlar melhor a turma (Aluno 17 da T2);
Mais responsabilidade (Aluno 1 da T3);
Menos conversa (Aluno 2 da T3);
Ver no que cada um está com dificuldade (Aluno 15 da T3).

O aluno 17 da T2 sugeriu que o professor desenvolva um maior controle sobre a turma. O aluno parece se incomodar com a possível agitação do grupo que, certamente, ele avalia que está atrasando seu aprendizado musical.

O aluno 15 da T3 deixou transparecer, assim como o aluno 01 da T1 (citado anteriormente), a necessidade de atendimento individual. Na impossibilidade de realizar reforço com os alunos com mais dificuldade, sugerimos a disponibilização de alguns minutos da aula em grupo para atendimento individual, em busca da resolução de problemas como esse.

Em relação ao conhecimento musical e teórico, alguns alunos demonstraram buscar um maior aperfeiçoamento desses fatores. Os alunos 15 da T2, 6 e 12 da T3 foram os únicos que revelaram o interesse pela aula teórica, enquanto a maioria dos alunos destacaram que querem mais prática da flauta doce:

Melhoras as músicas tocadas (Aluno 1 da T2);
Tocar e saber mais sobre a música (Aluno 15 da T2);
Deveríamos fazer mais aulas teóricas (Aluno 6 da T3);

Fazer mais trabalhos em grupos sobre a pauta, tocar mais vezes flautas e outros instrumentos e aprender mais músicas (Aluno 12 da T3).

E, por fim, três alunos avaliaram que não precisa melhorar nada na aula: “O nosso trabalho está muito bom, não precisa melhorar nada” (Aluno 7 da T1); “Tá ótimo do jeito que está” (Aluno 6 da T2); “Bom eu acho que do jeito que estamos está bom” (Aluno 23 da T3).

Na última pergunta, pedimos que os alunos listassem o nome de músicas e seus respectivos cantores e/ou grupos que eles mais gostam. As preferências deles podem ser observadas no Apêndice A. Ressaltamos que a listagem apresenta, em algumas situações, apenas o nome do artista conforme indicação do próprio aluno respondente.

Conforme demonstramos anteriormente, a partir da análise dos questionários dos alunos, detectamos que a maioria dos alunos do 6º ano é proveniente da UEHI. Essa parcela de alunos aprendeu a tocar a flauta doce em anos diferenciados. Isso porque, nessa UE cada professor inicia o aprendizado da flauta doce em uma série diferente, como veremos a seguir.

A maioria dos alunos gosta de tocar o instrumento e gosta, também, do repertório trabalhado na UEHII¹² no ano de 2011. Entretanto, muitas sugestões de repertório foram deixadas pelos alunos, apontando que desejam, de uma forma geral, aprender a tocar músicas que estão na mídia, músicas consideradas por eles como modernas, contemporâneas e músicas que eles já tocaram ou dominam. As sugestões dadas foram variadas, incluindo músicas de gêneros e épocas distintas.

Os alunos apontaram uma grande quantidade de atividades que eles gostam de realizar com a flauta doce e também, variadas formas de aprender uma música nova. Sobre o resultado alcançado por eles individualmente, grande parte dos alunos apresentou dificuldades no processo de autoavaliação. Já o resultado sonoro do grupo foi avaliado pela maioria de forma positiva.

Ao final, os alunos listaram nomes de músicas e artistas que mais apreciam. Essa listagem é fonte importante de pesquisa para elaboração de arranjos musicais para o grupo.

A partir da análise dos dados obtidos por meio de questionários aplicados aos alunos, detectamos que 64% dos alunos do 2º turno, do 6º ano do ensino fundamental no ano

¹² Exemplos de músicas tocadas em 2011: *Gagliarda* (Claude Gervaise), *Minha Canção* (S. Bardorri, L. Enriquez, Chico Buarque), *Sou eu maculelê* (Folclore Brasileiro), *Sol, lá, si, dó rock* (Mônica Leme), *Lá eólio* (Milena Tibúrcio), entre outras.

de 2011, estudaram na UEHI. Para compreendermos melhor o trabalho de Educação Musical que é realizado em sala de aula no segmento ora citado, enviamos uma pergunta aos professores dessa UE. Buscamos, com isso, compreender como ocorre o processo de desenvolvimento musical dos alunos com a flauta doce durante essa etapa educacional, elemento importante para subsidiar a reflexão sobre o ensino desse instrumento no 6º ano e embasar a elaboração das sugestões de atividades e práticas que atendam o público envolvido.

4.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS JUNTO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNIDADE ESCOLAR HUMAITÁ I

Atualmente a Unidade Escolar Humaitá I possui um quadro docente composto por três professores de Educação Musical. Todos são professores efetivos. Para garantir a preservação da identidade dos professores, utilizamos números para nos referir a eles. Os números foram dados de acordo com a ordem em que recebemos as respostas. O sexo do docente não foi considerado. Optamos por utilizar, em nossa pesquisa, a palavra professor sempre no gênero masculino.

Enviamos, por correio eletrônico, uma pergunta a esses professores. Dois deles nos responderam por escrito, também via correio eletrônico. E um professor preferiu responder oralmente. A pergunta enviada foi a seguinte: Como você desenvolve o aprendizado de flauta doce no Pedrinho¹³?

O professor 1 relatou que inicia o aprendizado da flauta doce no início do 3º ano “com a descoberta e exploração do instrumento propriamente dito (forma, quantidade de aberturas, experimentações nas mesmas, etc.)”. Depois, trabalha o posicionamento correto das mãos, mostrando o lugar fixo de cada dedo, por meio de jogos relacionados ao aprendizado de músicas que contemplem a extensão do instrumento. Sua preocupação é que os alunos memorizem a sequência das notas na escala e aprendam a posição correta das mãos, evitando que eles toquem com as mãos trocadas.

Depois dessa etapa, o professor 1 fixa “primeiro as notas da mão esquerda, para depois passar para músicas que utilizem sons mais graves.” Ele utiliza como material didático uma apostila criada por sua equipe, em que também são abordados elementos da teoria musical. O processo de alfabetização musical é desenvolvido aos poucos, com a

¹³ Optamos por utilizar, em nosso questionário, a palavra Pedrinho para nos referirmos à UEHI, por ser um termo utilizado pela comunidade escolar.

apresentação gradual dos elementos musicais (o professor cita, entre outros, clave, nome e lugar das notas, noções de figuras rítmicas). As músicas mais complexas são registradas no quadro com o nome das notas, esse processo ocorre paralelamente ao aprendizado das noções teóricas. Esse professor afirma que faz “uma variedade incrível de exercícios para treinamento e estudo de posições, de passagens mais difíceis, de improvisação. Às vezes, esses exercícios são em grupo e, outras vezes, individuais.”

O professor 1 costuma integrar o ensino da flauta com a prática de instrumentos de percussão, de uma maneira bem livre. Ele ensina a técnica básica dos instrumentos disponíveis e instiga os alunos a criar os próprios arranjos em pequenos conjuntos musicais. O repertório trabalhado é variado e não é fixo.

Outra preocupação do professor 1 é “variar o grau de dificuldade nas músicas para atender a todos, desde os que tem mais facilidade aos que encontram mais dificuldade no instrumento.” O professor relata, ainda, que possui muitas turmas, não havendo, portanto, tempo hábil para correção de cadernos.

O professor 2 afirmou que desenvolve seu trabalho visando ao “contato do aluno com um instrumento melódico de fácil acesso, tanto financeiro quanto técnico.” A flauta doce é introduzida pelo professor 2, no 2º ano, após desenvolver, no 1º ano um trabalho de musicalização em que é praticado “bastante solfejo na escala de dó maior”. O professor ensina as notas na flauta doce na seguinte sequência: a) sol3 a ré4; b) mi3, fá3; c) mi4; d) ré3, dó3; e) fá4, sol4; f) fá#3, sol#3, sib3.

No 2º ano, os alunos aprendem até o mi4, ré3 e dó3 – dependendo do desenvolvimento da turma – e as outras notas são ensinadas no 3º e 4º anos, afirma esse professor.

O piano é utilizado como principal instrumento acompanhador nos anos iniciais, sendo, também, utilizadas gravações originais ou arranjos. Nos anos finais do 1º segmento do ensino fundamental, sobretudo no 5º ano, os alunos trabalham em grupos e praticam a flauta com percussão. O professor destacou, ainda, que desenvolve “arranjos com toda a turma em que um grupo toca percussão e o outro flauta, em ritmos como baião, *funk* e maracatu (músicas *I gotta feeling*, Asa Branca e Shimbalaíê, por exemplo).”

Através do aprendizado de um repertório variado, procuro trabalhar noções de pulso, andamento, figuras rítmicas, melodia, diferença entre grave e agudo, prática de tocar em conjunto, forma (introdução, finalização, estrofe, etc.), textura – repertório a duas vozes, diferentes estilos e gêneros (baião, *pop*, *funk*, músicas de filmes, folclore) (PROFESSOR 2).

Esse professor desenvolve exercícios técnicos e trabalha de forma gradual, de acordo com o repertório, aspectos como sonoridade, agilidade, introdução de notas agudas e alterações. A leitura musical é abordada, mas o professor frisou que não é o enfoque principal de seu trabalho. “As músicas são ensinadas através dos nomes das notas escritos no quadro, onde a nota aguda leva um traço em cima do nome¹⁴. Também utilizamos partituras com os nomes das notas escritos dentro da cabeça das notas, e algumas partituras sem os nomes das notas.”

O professor 2 destacou que, para ele, o elemento determinante para o alcance dos objetivos é a motivação dos alunos. “Quando ele está envolvido em aprender uma música que gosta, vence todas as dificuldades”. Alunos novos, nas turmas que já possuem um repertório desenvolvido, são estimulados a aprender a tocar essas peças. Constantemente são feitas revisões em que as dúvidas desses alunos são tiradas.

Nos anos finais do 1º segmento do ensino fundamental, o professor percebe que os alunos se interessam em desenvolver um trabalho musical envolvendo outros instrumentos além da flauta. Por isso, ele enfatizou que “o trabalho não deve ser focado exclusivamente na flauta doce, mas este é um dos únicos instrumentos melódicos acessíveis no contexto de uma sala de aula e, por isso, seu valor” (Professor 2). Ele considerou essencial o trabalho com a voz, percussão e percussão corporal, sem, no entanto, dispensar o trabalho com a flauta doce.

O professor 3 destacou que “no Pedrinho, não há um curso definido, a gente está montando um trabalho, que é um processo sempre... algumas coisas vão se sedimentando, mas é um plano muito aberto. Cada professor trabalha do seu jeito.” A flauta foi introduzida pelo professor em suas aulas de Educação Musical para que os alunos tivessem contato com um instrumento melódico. Ele tem como objetivo propiciar aos alunos experiências musicais diversificadas. A flauta doce propicia que “os alunos tenham acesso a um repertório muito amplo, que eles não teriam se trabalhássemos só com o canto, por exemplo.”

A interação da flauta doce com outros elementos, como por exemplo, com a história, percussão e o canto, é uma busca constante desse professor. A criança também toca em instrumentos de percussão variados, um pouco de cada ritmo, como por exemplo, samba, maracatu, rock, *funk*, entre outros. Dessa forma, ela tem acesso a instrumentos de timbres vários, além de trabalhar a questão melódica com a flauta doce. As atividades em grupo são

¹⁴

Dó = Dó 3; $\overline{\text{Dó}}$ = Dó 4

constantemente incentivadas pelo professor. Os alunos realizam prática de conjunto, criam seus próprios arranjos, composições e apresentam aos colegas.

Outro aspecto frisado pelo professor 3 foi o processo de aprendizagem da escrita musical. Ele explicou que está mudando a forma de trabalhar com os alunos a leitura da partitura. Antes os alunos liam os nomes das notas escritas, depois ele passou a escrever o nome da nota dentro da figura. Agora, ele já inicia o processo apresentando os símbolos convencionais. O material didático utilizado é uma apostila, produzida pela equipe de Educação Musical da UEHI, que contém uma grande variedade de partituras de músicas, além de exercícios. Além desse material, reorganizado frequentemente, o professor também cria, quando necessário, exercícios e/ou músicas que abordam elementos que estão sendo trabalhados.

Em relação ao repertório o professor 3 comentou:

A criança que tem muita dificuldade toca o repertório básico. Tem música que é muito difícil de tocar lendo, mas quem não lê toca com facilidade. A gente trabalha com tudo isso. A ideia é ter um repertório que os alunos possam tocar na flauta doce, cantar, tocar percussão. Ou seja, interagir com várias coisas. Tem criança, por exemplo, que sabe tocar as cinco músicas que eu ensinei. Na apostila tem trinta! Tem criança que já sabe as trinta de cor. Eu não ensinei todas, mas ela já sabe. O repertório precisa ser farto. As crianças que querem tocar muito, tocam. Vão pra frente. Ao mesmo tempo a gente tem a preocupação de ter um repertório que seja didático, no sentido de ser fácil, bonito e interessante musicalmente.

O professor 3 utiliza músicas com notas naturais e alteradas. Ele não observa dificuldade dos alunos na execução de notas com sustenidos ou bemóis. A flauta doce também possibilita o desenvolvimento da improvisação. A partir de uma célula rítmica ou melódica lançada por ele, os alunos terminam criando seus padrões musicais e improvisando. A técnica é trabalhada com limitação, pois para o citado professor, esse elemento é muito difícil de ser desenvolvido em crianças pequenas, que não possuem todas as coordenações motoras necessárias para a realização do movimento.

O repertório é constantemente revisitado a cada série. “A gente tem de sempre voltar às músicas antigas, para poder sedimentar a técnica, o sopro, a qualidade da música. E, quando a gente volta, enriquece a música, acrescenta elementos.” O professor explicou que a cada série os alunos enriquecem mais seus vocabulários musicais.

A partir desse levantamento de informações, percebemos que o trabalho desenvolvido na UEHI é bastante rico e diversificado. Os professores relataram suas preocupações com o envolvimento dos alunos nas atividades e suas estratégias a fim de

manter os alunos interessados e empolgados em tocar, a partir do oferecimento de atividades e repertório de níveis de dificuldades variados, da seleção de músicas de diversos gêneros, do uso de outros instrumentos musicais além da flauta doce, bem como da integração desses instrumentos com a flauta doce. Os três professores também apostam na proposição de atividades em grupo.

Em relação à aprendizagem dos elementos da escrita musical, detectamos que os três professores mesclam o uso de símbolos convencionais (apresentados aos alunos de forma gradual) com o recurso de escrever o nome das notas em separado ou em cima das figuras de duração. Entretanto, eles não desenvolvem esse processo no mesmo período e na mesma sequência, pois isso não é determinado entre a equipe.

Por fim, percebemos divergências em relação à série de início da prática de flauta doce: o professor 1 começa no 3º ano; o professor 2 no 2º ano; e, o professor 3 não precisou em qual série, mas fez referência em sua resposta ao uso da flauta doce já no 1º ano. Esse elemento nos ajuda a compreender a diversidade de nível de experiência musical com a flauta doce existente dentro do grupo de alunos (do 6º ano) investigados provenientes da UEHI.

A partir dos dados coletados e ora apresentados, pudemos mapear e entender, de forma genérica, como os alunos do 6º ano provenientes da UEHI desenvolveram-se no aprendizado na flauta doce.

Buscamos, em seguida, entender a visão dos docentes que lecionam para a série investigada e recolher dados para tecermos nossas considerações sobre o caso estudado. O item a seguir apresenta a análise dos questionários aplicados junto aos professores do 6º ano da Instituição.

4.4 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS JUNTO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO 6º ANO DO CPII

Os dados foram coletados por meio de questionário com respostas abertas, apresentados de forma objetiva e direcionada. Aos professores do 6º ano, foram feitas as seguintes perguntas:

1. Como você relaciona a prática de flauta com os pontos nodais da disciplina?
2. Como você trabalha com a flauta doce na aula de Educação Musical?

3. Quais recursos você utiliza para garantir o aprendizado da flauta doce de todos os alunos?

Em relação a essa primeira pergunta, esclarecemos que pontos nodais são “aqueles que se constituem em pré-requisitos indispensáveis à continuidade dos estudos na série seguinte e que deverão ser previamente explicitados pelo Departamento Pedagógico.” (COLÉGIO PEDRO II, 2007, p.2). Perrenoud (2000a) se refere aos pontos nodais como “os conceitos, as questões e os paradigmas que estruturam os saberes no seio de uma disciplina” (PERRENOUD, 2000a, p. 27). Os pontos nodais de 2011 referentes à disciplina de Educação Musical e ao 6º ano podem ser apreciados em anexo.

Percebemos que há discrepâncias por parte dos professores e dos documentos da Instituição, considerados nesta pesquisa, em relação à definição dos pontos nodais e conteúdos da série. Em alguns momentos os professores se referem a pontos nodais que não estão relacionados no documento Pontos Nodais – PI e PFV – 2011 (ANEXO B). Esse por sua vez, determina como pontos nodais itens que estão dispostos como conteúdos nos Conteúdos Programáticos e Competências do Ensino Fundamental – Anos Finais. E ainda, o documento Divisão de Conteúdos para 2011 – Ensino Fundamental/Anos Finais (ANEXO C) cita alguns pontos nodais como se fossem conteúdos. Nesse último documento, inclusive, é listado o conteúdo História da Música Universal, que não aparece nos Conteúdos Programáticos e Competências do Ensino Fundamental – Anos Finais. Avaliamos que esse termo se refere ao conteúdo Músicas de outras culturas, termo que, para nós, apresenta-se como mais adequado.

Os questionários contendo as perguntas foram enviados por correio eletrônico, após contato telefônico. Foram considerados todos os professores que estavam lecionando para 6º ano, durante o ano de 2011, das Unidades Escolares do Colégio Pedro II. Além disso, também foi enviado o questionário para a Chefia do Departamento de Educação Musical, que possui vasta experiência em lecionar para essa série, além do conhecimento a respeito do funcionamento da disciplina. Considerando o universo citado, foram enviados, no total, sete questionários. Dos sete, obtivemos as respostas de cinco professores. Esclarecemos que um dos cinco professores preferiu responder às perguntas oralmente. Digitamos as respostas desse professor no formulário enviado por correio eletrônico.

As respostas dos professores foram organizadas em três blocos, pré-definidos, a saber: relação da flauta com os pontos nodais; descrição do trabalho com a flauta doce; e recursos utilizados pelos professores.

Para efeito de preservação da identidade dos docentes, eles foram denominados por letras. As letras foram atribuídas de acordo com a ordem do recebimento dos questionários. Dessa forma, foi considerado professor A aquele que primeiro enviou suas respostas. Novamente o sexo do docente não foi considerado e utilizamos a palavra professor sempre no gênero masculino.

Em relação ao primeiro bloco proposto, o professor A afirmou que “sendo a flauta o instrumento condutor do processo de alfabetização musical tradicional no meu trabalho, ela conduz o conhecimento dos elementos da escrita musical e o repertório se liga ao contexto social e cultural que se deseja evidenciar”.

O professor B destacou que “o ensino de elementos da escrita musical só faz sentido, a meu ver, aliados à prática musical”. Como exemplo, relatou como desenvolve, na flauta doce, os parâmetros do som:

Duração das notas aliada à respiração, altura das notas e tipos de flauta (comento sobre as flautas sopranino, soprano, contralto, etc., embora não sejam utilizadas), timbre (flauta de plástico/madeira; contraste com flauta transversa que apresento a eles), intensidade (limites e possibilidades da flauta – se assoprarem muito forte a nota fica oitavada) (PROFESSOR B).

O professor B busca o aprendizado dos elementos da escrita musical de forma que os alunos também tenham possibilidade de tocar uma música a partir da leitura da partitura – processo o qual o professor chamou de “ler para tocar”.

Em relação aos pontos nodais ligados à história da música, o professor B afirmou que procura “contextualizar a presença de diversos tipos de flauta, não só a flauta doce.” O conteúdo de música indígena, por exemplo, é abordado por ele a partir de um trabalho de apreciação de gravações de áudio e vídeo de flautas indígenas e flautas utilizadas em manifestações culturais populares. A história da flauta doce é relacionada à música medieval e renascentista, quando a música europeia é abordada. Ele explica que apesar de ainda não ter feito uma pesquisa aprofundada sobre o uso da flauta no continente africano, pode-se fazer o mesmo com a música africana. Foi destacado, ainda, que os únicos conteúdos não relacionados por ele com a flauta são os hinos.

O professor C afirma utilizar “a flauta nas várias situações do processo ensino-aprendizagem”. Foram relacionadas as vivências dos parâmetros do som, o desenvolvimento do repertório diversificado e contextualizado em relação aos conteúdos da história da música,

o aprendizado dos elementos da escrita e leitura musical, observáveis em processos de criação coletiva em pequenos grupos e o uso do instrumento como referência de exemplos sonoros.

O professor D utiliza a flauta “como um instrumento musical que possibilita a vivência da maioria dos pontos nodais”. Ele citou a possibilidade de relacioná-la com o som e com elementos da escrita musical e pontuou que “às vezes relacionamos com a história da música, mas nem sempre é possível porque o repertório às vezes é mais difícil (manuseio, digitação).”

Constitui uma das preocupações do professor E “sempre utilizar músicas que estejam relacionadas com os pontos nodais”. Como exemplo ele pontuou a relação da flauta com Renascimento e com elementos da escrita musical – conteúdos do 6º ano. Ele também afirmou que “é mais comum enfatizar com a prática os elementos da escrita musical, uma vez que eles (os alunos) estão entrando em contato efetivo com a partitura”.

As respostas dos professores apontam uma proximidade dos mesmos com Schroeder (2009), que defende a flauta doce com função mediadora no processo de ensino e aprendizagem em música. De acordo com nossa análise, percebemos que o instrumento é relacionado, pelos professores entrevistados, aos seguintes conteúdos: parâmetros do som, elementos da escrita musical e formação da música brasileira. Não foram citadas práticas de flauta relacionadas à saúde vocal e auditiva e hinos cívicos. Apenas o professor B ressaltou ainda não ter relacionado a flauta aos hinos. O professor D ressaltou a dificuldade em abordar, no repertório desenvolvido na flauta, peças contextualizadas com o momento histórico estudado. O professor E, inclusive, mencionou a necessidade de simplificar a melodia, se necessário, para que essa relação possa ser feita.

É possível observar, também, que a flauta doce é utilizada, de acordo com a fala dos professores, nos três eixos temáticos apontados no PPP. Em relação ao primeiro eixo escutar/apreciar, os professores B e D destacaram a percepção dos parâmetros sonoros. O professor C destacou a “utilização frequente da flauta pelo professor com exemplos musicais do que está sendo aprendido”. Entendemos que o professor está se referindo ao uso da flauta doce para exemplificar de forma prática e musical os conteúdos relacionados à série em questão.

O segundo eixo temático improvisar/compor/executar também foi abordado pelos professores entrevistados. A composição foi citada pelos professores B e C e a improvisação apenas pelo professor C. Os dois afirmaram que realizam práticas criativas e as relacionam com o processo de escrita. O professor B exemplificou que realiza com alunos

atividades de composição em que os mesmos devem escrever a música criada. E o professor C citou como exemplo a seguinte atividade: “criar quatro compassos com as notas sol, lá e si, utilizando mínimas e semínimas e o compasso quaternário”.

Dessa forma, observamos que a composição é utilizada por esses professores como forma de avaliar o conteúdo aprendido e aplicar, nesse tipo de prática, os conhecimentos teóricos desenvolvidos no processo de execução. Segundo França (2009), a composição permite que o aluno estruture os sons de acordo com sua intenção. Além de ser uma atividade em que o aluno pode manifestar sua compreensão musical com mais facilidade.

Em relação à execução, todos os professores destacaram o uso da flauta na aprendizagem dos elementos da escrita musical e os professores B, C e D defenderam, também, o uso do instrumento na vivência dos parâmetros do som.

Por fim, os professores A, B, C, D e E relacionaram a flauta doce ao processo de contextualização – terceiro eixo temático apresentado no PPP. O professor A evidenciou que “o repertório se liga ao contexto social e cultural que se deseja evidenciar”. E os professores B, C, D e E destacaram o uso da flauta doce no processo de contextualização dos pontos nodais relacionados à formação da música brasileira, que inclui, para eles, conteúdos ligados à música indígena, música europeia e música africana.

Para nós, a aproximação, proposta pelos professores citados, da música praticada por outros povos e épocas com a prática musical realizada pelos alunos é um importante meio de viabilizar o aprendizado e conhecimento sobre essa música. Ao contextualizar o que foi vivenciado pelos alunos por meio dos processos de execução e apreciação, é possível propor uma reflexão sobre os processos sociais, políticos, econômicos e culturais que envolvem essas práticas musicais. Essa é inclusive uma competência relacionada no PPP.

A segunda questão investigada diz respeito à forma como os professores do 6º ano utilizam a flauta doce, na aula de Educação Musical. O professor A utiliza esse instrumento como “condutor do processo de musicalização e alfabetização musical”. Ele busca a “integração do grupo através de processos de imitação, assimilação por audição...”. Realiza, também, atividades em que a flauta doce é integrada a outros instrumentos tocados pelos alunos.

O professor B afirmou que utiliza na maioria do tempo o método de ensino coletivo. Para aquecer, costuma trabalhar com imitação. Toca ou canta notas de trechos ou intervalos improvisados e pede que os alunos repitam, dentro de uma pulsação. Utiliza, em

seguida, um repertório que apresenta desafios progressivos em termos de execução. Ele identifica os trechos de maior dificuldade técnica e busca o aprimoramento desses através de repetição e da execução em diferentes andamentos.

Após o repertório estar bem tocado, o professor desenvolve, com o grupo, arranjos musicais, incluindo, ainda, outros instrumentos como violão e percussão. É incentivado o uso de outros instrumentos que os alunos já tocam e sua integração com a flauta doce. Ele também ressaltou a importância da melhoria constante da qualidade sonora, a partir do trabalho com a respiração, articulação, intensidade do sopro e intenção de interpretação.

A partir das respostas enviadas pelo professor B, podemos supor que ele considera ensino coletivo a prática musical que envolve toda a turma. Ele destacou que “a execução, prioritariamente, é sempre coletiva.” Para integrar toda a turma em uma atividade ele relatou desenvolver uma prática de conjunto integrando a flauta doce a outros instrumentos que os alunos dominam.

O professor C relatou que “a flauta doce é o meio prático de viabilizar as vivências musicais e deve ser utilizada de forma a despertar no aluno o gosto pela sua utilização.” Importante destacar a preocupação do professor em envolver o aluno no processo de ensino e aprendizagem. Para Perrenoud (2000a), essa é inclusive uma das novas competências a serem desenvolvidas pelos professores na contemporaneidade (vide quadro 1, p. 52-53).

Diante dessa preocupação, esse professor lista vários aspectos que devem ser observados nas aulas de Educação Musical. Em relação à expressão musical, foi destacada a necessidade de o professor demonstrar ao aluno a importância da sonoridade produzida no instrumento: “observar e pontuar para o aluno a importância da postura, da respiração, da digitação correta e de sentir o som que está sendo produzido”.

O professor ressaltou que “a execução em conjunto é fundamental, pois o aluno aprende e sente o que pode ser melhorado, ouvindo também o outro”. Percebemos em nossa revisão de literatura, que esse é um aspecto positivo bastante comentado no ECIM. A prática coletiva propicia o desenvolvimento da percepção musical do aluno.

A improvisação também foi abordada como importante “para desenvolver a criatividade e também a técnica”.

O professor C frisou que se deve promover momentos para os alunos trazerem as músicas de seu repertório. Ele acredita que isso “incentiva amplas discussões e aprendizagens”, pois os alunos passam a entender que “nem tudo que ‘ouvem’ pode ser

executado em instrumento melódico. Muitas vezes, dentro do possível, podem ser realizadas adaptações para a execução na flauta doce. Outras vezes não, pelo próprio estilo da música.” Avaliamos, entretanto, que a promoção de espaços para que os alunos tragam o repertório deles justifica-se, principalmente, pela busca de uma aproximação da aula de música à realidade sociocultural do aluno, elemento que pode trazer sentido real à aprendizagem musical (SOUZA, 2000).

O último aspecto comentado pelo professor C foi sobre a importância do professor tocar a flauta doce, mesmo que também toque outros instrumentos, e servir como um modelo para os alunos, tal qual defende, também, Swanwick (1993). Corroboramos que é, a partir das referências sonoras acessíveis aos alunos, que eles constroem suas concepções a cerca da música e do instrumento. Por isso, tocar com os alunos e apresentar a flauta doce como um instrumento musical é fundamental para que os alunos percebam o instrumento da mesma forma.

O professor D preocupa-se em dosar a prática da flauta doce com os outros conteúdos, inclusive com a prática vocal – outra competência e conteúdo prático especificado no PPP. Entretanto, não ficou claro se as duas práticas são feitas de forma integrada ou separada. O professor destacou sua preocupação e rigor no que se refere à postura, digitação, articulação, afinação e consciência dos alunos em relação a esse último elemento. Ele relatou que busca “a melhor afinação possível no conjunto, que eles escutem uns aos outros e percebam o som do grupo. Eles normalmente percebem e são bem críticos em relação a isso. Às vezes tenho de mediar as críticas dos alunos para não evoluir.”

Freire (1996) defende que entre os vários saberes necessários aos educadores está o dever de reforçar a capacidade crítica do educando. Complementamos a necessidade constante de estimular o respeito às diferenças e dificuldades dos colegas, despertando nos alunos a consciência do processo educacional e do seu papel como agente de transformação social.

O professor D explicou que, em relação ao aprendizado do repertório, desenvolve, ainda, um trabalho “a partir da leitura, relacionando com os pontos nodais (leitura e escrita musical), utilizando também o solfejo e a leitura métrica.” A busca é para que eles descubram a música por si mesmo. O professor seleciona pequenas frases, trabalha a parte rítmica e busca uma afinação razoável do grupo. Ele também costuma elogiar os alunos, quando eles alcançam determinadas etapas, procurando “dar sempre o *feedback* para eles, sendo sincera e rigorosa, mas sem exageros.”

O professor E frisou que utiliza a flauta em todas as aulas e que seus alunos ficam ansiosos para tocar. No início do ano, ele explora exercícios de repetição, pois seus alunos ainda não dominam a leitura musical. Aos poucos, a escrita é introduzida com os exercícios. O aprendizado de uma música é iniciado com a leitura rítmica, seguida da leitura do nome das notas com o ritmo e do canto da música utilizando o nome das notas. Depois desse processo, é que se utiliza a flauta. O professor frisou que a turma toca sempre em conjunto e o professor acompanha as músicas e exercícios com o violão.

Os professores A, D e E afirmaram utilizar a flauta doce no processo de alfabetização musical dos alunos.

Em relação à execução, os professores A, B, C, D e E frisaram a importância do trabalho em conjunto.

Para o aprendizado do repertório, os professores A, B e C relataram utilizar o processo de imitação. E para o aprendizado dos trechos mais difíceis, os professores B, D e E apostam na repetição. É necessário, dessa forma, identificar os trechos em que os alunos têm mais dificuldade para, em seguida, propor soluções. Trabalha-se, assim, a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem – uma das competências específicas relacionadas à competência Organizar e dirigir situações de aprendizagem.

Uma preocupação presente nos relatos dos professores B, C e D é em relação à qualidade sonora do grupo que, para nós, é um elemento a ser observado sempre. É preciso, também, que o professor desperte no aluno a atenção em relação a esse ponto.

O terceiro bloco de análise trata dos recursos utilizados pelos professores para garantir o aprendizado da flauta doce de todos os alunos. O professor A afirmou que utiliza um repertório “extraído de um contexto cultural e social real, nunca um repertório construído para aprender, ou seja, música didática, por isso os elementos facilitadores são sempre extraídos da própria música”. Ponderamos, entretanto, que uma música pensada didaticamente não significa, necessariamente, que seja distante ou desinteressante para os alunos. Podemos propor exercícios técnicos, construídos e apresentados de forma musical, com uma roupagem contemporânea. Além disso, não é todo repertório extraído de um contexto cultural e social real que desperta a atenção e interesse dos alunos.

O professor A também aposta no compartilhamento “de saberes dos mais experientes no instrumento com os menos experientes” e no respeito às diferenças individuais.

Sobre essa mesma questão, o professor B identifica que “esta é uma das maiores dificuldades enfrentadas. Em uma turma de mais de 30 alunos, é muito difícil atender

a todas as necessidades particulares, lidar com os diferentes níveis de aprendizado, os diferentes desafios emocionais de cada aluno frente ao instrumento.”

Devido a essa questão levantada pelo professor B, é que apoiamos as orientações de vários educadores comentados na revisão de literatura (CUERVO; MAFFIOLETTI, 2009; TOURINHO, 2006; COELHO, 2004; MONTANDON, 2004; BEINEKE, 2003; SWANWICK, 2003; PERRENOUD, 2000a) que defendem a necessidade de atender os alunos também em grupos menores e /ou individualmente.

Como já foi explanado, muitas vezes, essa alternativa é inviável de ser aplicada em algumas instituições de educação básica, que possuam Educação Musical em sua grade curricular, tendo em vista o número de alunos por turma. No caso do Colégio Pedro II, as turmas do ensino fundamental não podem ser divididas em grupos menores; todos os alunos assistem às aulas juntos.

Devemos, então, buscar, durante as aulas, desenvolver estratégias e atividades que possibilitem que a atenção seja compartilhada. Já ressaltamos a importância do desenvolvimento da cooperação como recurso à heterogeneidade do grupo (TOURINHO, 2003; PERRENOUD, 2000a) e, também, já detectamos a utilização desse elemento na análise dos questionários dos professores ora apresentada.

O professor B utiliza, como recurso, o trabalho com “a repetição, e diferentes andamentos, para que alunos de todos os níveis técnicos possam executar: tanto aqueles que ainda não conseguem tocar no andamento esperado quanto os que já o fazem. Trechos musicais difíceis são trabalhados isoladamente.” O próprio professor detectou, porém, que esses recursos não garantem o aprendizado de todos os alunos.

Além dos problemas técnicos enfrentados e já relatados, há outras questões que envolvem fatores emocionais. “Alguns alunos amam a flauta, outros não gostam. Algumas famílias apóiam e incentivam a prática doméstica, outras proibem o aluno de tocar em casa.” As dificuldades dos alunos e as questões que envolvem motivações são foco de atenção do professor B, que tenta identificar os problemas e resolver, por meio da conversa. Ele, todavia, afirma que “devido a quantidade de alunos, este caminho é limitado em sua eficácia.”

Apesar de o aspecto emocional existente no processo de aprendizagem não ser o foco do nosso trabalho, concordamos com o citado professor que esse deve ser um elemento constantemente observado e valorizado pelo educador.

Uma solução proposta pelo professor, porém não realizada, é o oferecimento de “um horário à parte para estudar com alunos que apresentam dificuldade.” Perrenoud

(2000a) também sugere que o professor deve fornecer apoio integrado e trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades, porém muitas vezes essas alternativas são inviáveis, pois os professores geralmente não têm horário vago para atendimento extraclasse.

Uma estratégia já utilizada pelo mesmo, com o resultado questionável, é a utilização de partitura e deveres de casa para alunos com dificuldades. O problema enfrentado foi que “geralmente os alunos com baixo rendimento na flauta têm também dificuldade de leitura e de se organizar para o estudo no lar” (professor B).

Mais uma vez ressaltamos a opção em incentivar a aprendizagem colaborativa e também manter os responsáveis cientes e envolvidos no processo educacional. Importante, também, que haja um serviço de orientação educacional disponível na instituição, durante todo o ano letivo, para dar suporte pedagógico aos professores e alunos.

Além da atenção aos alunos com mais dificuldade, é necessário que os professores não se esqueçam dos alunos com mais facilidade, para que eles não fiquem desestimulados em relação ao estudo.

O professor C estimula “a prática frequente em conjunto, com um repertório que possa ser executado por todos.” Percebemos, no entanto, que a grande dificuldade encontrada pelos professores que lecionam para grandes grupos é conceber um repertório que possibilite o aprendizado de todos os alunos. Considerando, ainda, o contexto investigado, em que há a interação de alunos fluentes na flauta e alunos não iniciados no instrumento, a escolha do repertório ideal é uma tarefa um tanto complexa para o professor.

Os autores que tratam do ECIM, revisados no Capítulo II, defendem como opção para propiciar a participação efetiva de todos os alunos, a realização de arranjos em que há divisões de vozes. Assim, é possível que os alunos com mais dificuldade toquem frases melódicas mais fáceis, enquanto os outros com mais facilidades tocam as vozes mais difíceis. Beineke (2003) é uma das autoras que sugere a criação de melodias diferenciadas, de acordo com o nível dos alunos, para que todos sejam incentivados a participar e reconheçam o seu valor dentro do grupo.

O professor A relatou um projeto desenvolvido por ele em que os alunos com mais dificuldades tocavam apenas o refrão das músicas, enquanto que os alunos mais fluentes tocavam a música inteira.

O professor necessita, no entanto, observar constantemente como o grupo está progredindo. O professor C comentou que “é importante que o professor esteja atento à adequação do repertório e também à mudança do mesmo. Se assim achar necessário”.

Importante ressaltar que os alunos não progridem da mesma forma sempre (PERRENOUD, 2000a). Em nossa prática docente percebemos, por exemplo, que é comum fazermos diferentes adaptações no repertório, de acordo com o desenvolvimento de cada grupo. Um trecho musical em que uma turma apresenta dificuldade pode ter sido trabalhado em outro grupo com mais facilidade. Além disso, há a questão do gosto musical, afinidade e envolvimento do grupo com o repertório abordado. É possível que uma turma não se envolva com a música da mesma forma que a outra, o que, muitas vezes, é determinante para mudança e adequação do repertório.

Foi destacado, também, o desenvolvimento de trabalhos de criação coletiva em pequenos grupos.

Outro recurso comentado pelo professor C foi “a prática frequente de exercício simples de técnica (prática da respiração; emissão de som; posições, etc.)... a fim de captar o interesse dos alunos e apresentar um desenvolvimento gradual de dificuldades, além de aplicar os conteúdos trabalhados.” O professor deve criar esses exercícios de acordo com cada grupo.

Sinalizamos que uma forma de dinamizar a prática dessa atividade é elaborar pequenas músicas em que se aborde a técnica em questão. A utilização de bases gravadas, nesses momentos, é fundamental para que o exercício se torne interessante para os alunos. Os acompanhamentos podem explorar diferentes ritmos e gêneros musicais de interesse do grupo (*rap, funk, tecno, rock, samba*). O uso de *softwares* apropriados como, por exemplo, o *band in a box*¹⁵ permite, inclusive, que o acompanhamento seja feito na hora e modificado de acordo com o desenvolvimento da turma. Dessa forma, o professor não necessita acompanhar ou reger os alunos e tem maior liberdade para se dirigir e se aproximar dos alunos, resolvendo problemas técnicos surgidos.

Beineke (2003) afirma que a técnica pode ser trabalhada a partir do repertório. Ressaltamos, entretanto, que há de se tomar o cuidado em dosar o estudo da técnica, de maneira que a aula não se transforme em aula de aprimoramento técnico, em detrimento do aperfeiçoamento de elementos interpretativos, expressivos e na ampliação do universo musical do aluno.

O professor C destaca que “a realização de apresentações das turmas também é um fator importante para mobilizar e incentivar a prática instrumental dos alunos.” Cruvinel

¹⁵ O *band-in-a-box* é um programa que permite a criação de acompanhamentos harmônicos com a utilização de instrumentação e ritmos variados

(2005) e Oliveira (1998) relataram em suas pesquisas a utilização dessa estratégia e também ratificaram que os alunos ficam empolgados e envolvidos na aprendizagem.

Outro recurso destacado por esse professor foi a apreciação de conjuntos musicais que utilizam vários tipos de flauta doce, com técnica apurada e execuções variadas, a fim de despertar o interesse dos alunos para as várias possibilidades do instrumento, além do próprio professor se apresentar como referência e modelo para seus alunos – o que já foi citado anteriormente.

O professor D incentiva, tal qual o professor A, a aprendizagem colaborativa como recurso para garantir o aprendizado dos alunos. Ele explicou que procura “colocar os alunos com mais facilidade próximo aos alunos com dificuldade” e “disseminar entre eles uma ‘camaradagem’, uma troca de saberes”. Ele constata, ainda, que “normalmente dá certo e os dois lados aprendem.” Ele também divulga o portal de Educação Musical do Colégio Pedro II que disponibiliza arranjos musicais, com bases gravadas com e sem flautas. Quando o professor utiliza algum desses arranjos, sugere que os alunos acessem o site para estudarem com acompanhamento e terem o exemplo gravado da música que está sendo trabalhada em sala. Os alunos podem, dessa forma, estudar de forma autônoma. Esse espaço virtual pode ser utilizado por qualquer professor da Instituição que deseje disponibilizar para seus alunos os arranjos e músicas criados por ele ou de domínio público.

O professor também oferece reforço: ele não explicou, porém, de que forma e com que frequência isso acontece. Também deixou claro que, se necessário, ele muda “o planejamento de acordo com o desenvolvimento da turma.” Ele utiliza “a apostila como base, mas tudo pode ser mutável, o arranjo, a música”.

O professor E investe no trabalho em conjunto e explica que procura “observar quem está tocando realmente ou quem finge que toca”. Pede para que eles toquem em pequenos grupos e realiza avaliação individual no fim do trimestre, procedimento este que, segundo o professor, tem apresentado um resultado satisfatório. Não sabemos, no entanto, como o professor aborda a questão dos alunos que não participam efetivamente e, também, se essa é uma prática recorrente nos grupos em questão.

Todos os professores destacaram que realizam atividades em conjunto, sendo esse um recurso primordial para garantir a aprendizagem de seus alunos. Foi ressaltado, ainda, pelos professores A e D, o incentivo ao desenvolvimento da cooperação entre os alunos, como forma de diminuir as barreiras existentes entre os alunos que têm mais experiência com aqueles que estão com dificuldade em aprender.

O processo de aprendizagem das músicas tocadas na flauta doce foi destacado pelos professores como um recurso à heterogeneidade. Eles se preocupam em ensinar as músicas de formas variadas, para que os alunos tenham acesso a todas as possibilidades desenvolvidas e possam, conseqüentemente, aprender da forma mais fácil para cada um. Os professores A e C preocupam-se, ainda, em selecionar um repertório em que todos possam tocar, seja por meio de divisão de vozes ou não.

Os professores também mostraram preocupação em envolver os alunos no processo de aprendizagem, a partir do desenvolvimento de estratégias variadas: seleção de um repertório de flauta doce contextualizado (professores A, C, D e E); proposição de atividades diversificadas que tem como foco a aquisição da técnica instrumental (professor C), criação (professores B e C), improvisação (professor C) e exploração (professor A); incentivo a apresentações musicais (professor C); e, uso de recursos tecnológicos (professor D).

A flauta doce é relacionada, frequentemente, pelos professores do 6º ano a três pontos nodais da série (considerando o que esses professores elegeram como pontos nodais): parâmetros do som (professores A, B, C, D e E), elementos da escrita musical (professores A, B, C, D e E) e formação da música brasileira (professores B, C, D e E).

O instrumento é trabalhado nos três eixos temáticos apontados no citado documento: escutar/apreciar (professores B, C e D); improvisar/compor/executar (professor C/professores B e C/ professores A, B, C, D e E); e, contextualizar (professores A, B, C, D e E).

A partir da análise dos dados ora apresentados, sintetizaremos a seguir aspectos mais relevantes em relação aos recursos utilizados pelos professores para garantir o aprendizado da flauta doce por todos os alunos:

a) Em relação ao uso da flauta doce:

- Os professores A, D e E utilizam o instrumento no processo de alfabetização musical dos alunos.

- Os professores B, C e D preocupam-se, em suas práticas, com a qualidade sonora do grupo.

b) Em relação à forma de aprender as músicas:

- Os professores A, B, C, D e E ensinam o repertório por meio da leitura da partitura;

- Os professores A, B e C utilizam também o processo de imitação;

- Os professores B, D e E usam a repetição para o aprendizado dos trechos mais difíceis;

c) Em relação à seleção do repertório tocado na flauta doce:

- Os professores A, C, D e E selecionam um repertório de flauta doce contextualizado social e culturalmente;

- Os professores A e C selecionam repertório com a preocupação de que todos os alunos tenham condições de tocar.

d) Em relação às atividades propostas com a flauta doce:

- Os professores A, B, C, D e E realizam, prioritariamente, atividades em conjunto;

- Os professores A e B incentivam a integração da flauta doce com outros instrumentos musicais tocados pelos alunos;

- Os professores B e C realizam atividades de criação;

- O professor A incentiva a exploração do instrumento;

- O professor C realiza frequentemente exercícios simples de técnica instrumental;

- O professor C trabalha com improvisação;

- O professor C incentiva apresentações musicais.

e) Em relação ao estudo da flauta doce:

- Os professores A e D incentivam o desenvolvimento da cooperação entre os alunos;

- Os professores B e D apontaram a importância do reforço extraclasse para os alunos com mais dificuldade;

- O professor D incentiva, também, o estudo de forma autônoma.

A partir da análise dos dados, apresentada neste capítulo, compreendemos nosso objeto de estudo a partir de olhares distintos. Percebemos o PPP como um documento que permite amplas leituras. Identificamos a possibilidade do ensino coletivo de flauta doce ser o fio condutor do processo de ensino e aprendizagem em música, a partir do entrosamento da atividade de execução desse instrumento com as outras atividades musicais, de forma a viabilizar o desenvolvimento e integração de todas as competências e conteúdos delimitados no documento.

Os alunos consultados manifestaram-se bastante em relação ao desejo de aprender e praticar um repertório variado, incluindo, principalmente as músicas que eles

gostam. Essa sugestão apareceu em depoimentos de vários alunos e em vários momentos do questionário. Vimos, no entanto, que as sugestões foram bastante diversas e incluíram, majoritariamente, músicas e artistas veiculados nos grandes meios de comunicação.

Os depoimentos dos professores de Educação Musical da UEHI nos fizeram perceber como os alunos que estudaram na citada Unidade Escolar aprenderam a tocar flauta doce. Detectamos que cada professor trabalha de uma forma, conforme explicitado anteriormente. Percebemos, porém, muitas semelhanças, também, no que diz respeito aos seguintes aspectos: processo de alfabetização musical; oferecimento de atividades diversificadas; uso de repertório variado; integração da flauta doce a outros instrumentos musicais; ênfase no trabalho em grupo; e, preocupação em atender alunos de diferentes níveis.

Após esse mapeamento – de forma genérica – dos alunos provenientes da UEHI, pudemos destacar algumas características percebidas. Esses alunos chegam a UEHI com uma noção de leitura e escrita musicais e acostumados a utilizar o nome da nota escrito na partitura como referência para identificação dos sons. Eles possuem boa experiência com a flauta doce, tocam uma quantidade significativa de músicas em estilos variados e se organizam em grupo com relativa facilidade. Por fim, os alunos apreciam e têm como hábito tocar flauta e outros instrumentos musicais, integrando-os em atividades de prática de conjunto, por eles chamado de banda.

E, por último, os depoimentos dos professores do 6º ano nos trouxeram elementos para repensar a prática docente, a partir de suas sugestões e experiências. Apesar de os professores consultados atuarem em Unidades Escolares distintas, eles enfrentam situações semelhantes, no que diz respeito ao convívio de alunos com experiência em flauta doce e alunos sem experiência prévia; grande quantitativo de alunos por turma; prazos escolares apertados; PPP complexo.

Da mesma forma que os professores da UEHI, os professores do 6º ano também valorizam as atividades em grupo. Todos desenvolvem o processo de alfabetização musical e promovem a integração da teoria com a prática. Os alunos são instigados a tocar a flauta doce também a partir da leitura da partitura, já que o aprendizado dos elementos da escrita musical é um dos conteúdos mais importantes da série.

Percebemos, também, uma preocupação desses professores em contextualizar o repertório trabalhado. Chamou-nos a atenção, em seus depoimentos, a ausência à referência da participação dos alunos no processo de escolha do repertório aprendido nas aulas, bem como a não contemplação, em alguns casos, de suas preferências musicais.

Verificamos que a flauta doce é utilizada como fio condutor do processo de aprendizagem e meio para viabilizar a integração dos elementos teóricos e práticos apontados no extenso programa de ensino da Instituição. Avaliamos, porém, que isso também pode ser feito a partir de músicas sugeridas pelos alunos.

Não estamos defendendo, entretanto, que o trabalho seja desenvolvido utilizando apenas essas músicas. Compactuamos com autores revisados que defendem a ampliação do horizonte musical dos nossos alunos (CUERVO; PEDRINI, 2010; OLIVEIRA, 2001; SOUZA, 2000; SWANWICK, 1993; SCHAFER, 1991) e avaliamos de forma positiva, também, a prática dos professores do 6º ano consultados que desenvolvem, a partir da flauta doce, a integração dos diversos conteúdos apontados no PPP, e a integração da teoria e da prática musicais.

A partir do diagnóstico traçado neste capítulo e subsidiado pelas ideias de autores revisados nos capítulos anteriores e do referencial teórico apresentado, traçaremos, no capítulo seguinte, estratégias de ensino e sugestões de práticas para serem desenvolvidas no contexto investigado. Propomos o uso da metodologia do Ensino Coletivo de Instrumento Musical, a partir do ensino da flauta doce, bem como de sua integração com os outros conteúdos e competências apresentados no PPP.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO COLETIVO DE FLAUTA DOCE NO 6º ANO DO COLÉGIO PEDRO II

As considerações traçadas neste capítulo são frutos desta pesquisa bem como de nossa experiência em sala de aula. Destacamos novamente que não pretendemos traçar práticas educacionais aplicáveis a qualquer contexto. Apresentaremos ideias e sugestões de atividades com a pretensão de que elas enriqueçam a reflexão sobre o tema Ensino Coletivo de Instrumento Musical na educação básica e contribuam para a resolução do problema apresentado nesta pesquisa. Identificamos alguns procedimentos gerais que devem, a nosso ver, fazer parte da rotina de trabalho do docente que deseja utilizar a metodologia do ECIM na educação básica.

Perrenoud (2000a) relacionou a competência específica Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem à competência principal Organizar e dirigir situações de aprendizagem. Retomamos a ideia do autor em relação à importância do professor conhecer profundamente os conteúdos programáticos da disciplina e seus pontos nodais, para então estabelecer prioridades e propor atividades certas, que levem o aluno a conquistar o objetivo almejado.

O professor necessita, também, conhecer seus alunos, seus gostos musicais, suas experiências com a flauta doce e outros instrumentos, e suas trajetórias musicais. É primordial que ele converse abertamente com os alunos sobre o trabalho a ser desenvolvido durante o ano na disciplina Educação Musical: cronograma; conteúdos; formas de avaliação; material didático; importância da participação de cada um nas atividades; entre outras coisas.

Faz-se necessário estabelecer uma rotina diária de aula que resulte na otimização do tempo em atividades como locomoção do grupo para sala de música, chamada, conferência de material e dever de casa. Quando os alunos se acostumam com a ordem e a forma como são realizados esses procedimentos, perde-se menos tempo com isso e se ganha mais tempo para a aula de música em si. Outra forma de otimizar o tempo gasto pelo professor com esses procedimentos obrigatórios e disciplinares é realizá-los enquanto os alunos estão envolvidos em alguma atividade que não necessite da atenção do professor.

Em nossa revisão de literatura (Capítulos I e II), destacamos alguns tópicos relacionados ao ensino de música e ao ECIM que são considerados por muito educadores

como os pontos chaves para o bom desenvolvimento das aulas. Retomaremos, a seguir, alguns desses tópicos, relacionando-os à realidade explorada, nesta pesquisa, e apontando ideias práticas sobre os itens selecionados.

5.1 A SELEÇÃO DO REPERTÓRIO

A partir das contribuições dos autores revisados nos Capítulos II e III, dos depoimentos dos professores das duas Unidades Escolares e dos alunos, concluímos que a escolha do repertório a ser desenvolvido em sala de aula envolve muitos fatores que devem ser considerados. Ressaltamos que o mesmo deve contemplar os seguintes aspectos, já comentados neste trabalho:

- experiências musicais passadas (SCHAFER, 1991; professores 1, 2, 3; Alunos);
- criação dos alunos (CUERVO; PEDRINHI, 2010; SCHAFER, 1991; professor 3, B, C; Alunos);
- preferências e sugestões dos alunos (FREIRE *et al.*, 2011; CUERVO; PEDRINHI, 2010; professores 1, 2, 3; Alunos);
- a diversidade existente em sala de aula, no que diz respeito ao nível técnico dos alunos e a participação de todos na mesma atividade (FREIRE *et al.*, 2011; BEINEKE, 2003; professores A, C; Alunos);
- a técnica instrumental e a habilidade motora inseridas no cotidiano da prática musical ((FREIRE *et al.*, 2011; BEINEKE, 2003) e equilibradas com o desenvolvimento da compreensão musical (FRANÇA, 2000); e
- gêneros e estilos variados que levem os alunos a ampliar seus horizontes musicais (CUERVO; PEDRINHI, 2010; COELHO, 2004; GALINDO, 2000; professores 1, 2, 3, C; Alunos).

Além disso, no que diz respeito à abrangência do repertório em si, é preciso atender a diferentes aspectos:

- música propícia para o aluno aprender por imitação (CUERVO; MAFFIOLETTI, 2009; professores A, B; Alunos);
- música propícia para o aluno aprender por audição – “música para tirar de ouvido” – (BEINEKE, 2003; professor A);

- música propícia para o aluno aprender a partir da leitura de partitura (professores 1, 2, 3, A, B, C, D, E; Alunos);
- música propícia para desenvolvimento da improvisação (professores 1,3, C);
- música propícia para prática de conjunto a partir da integração da flauta doce com outros instrumentos musicais (professores 1, 2, 3, A, B; Alunos);
- música que propicie a exploração do instrumento, de suas possibilidades sonoras e expressivas e de toda sua extensão (FRANÇA, 2009; TOURINHO, 2008; professor 1; Alunos);
- música acessível aos alunos e, que também apresenta desafios (CUERVO; PEDRINHI, 2010; BEINEKE, 2003; professor B; Alunos);
- música lúdica e performática (FRANÇA, 2009; Alunos);
- música contextualizada sócio e historicamente (professores A, B, C, D e E);
- música de nível de dificuldade variado (professores 1, 2 e 3); e
- peças optativas, com conteúdo técnico equivalente ao que está sendo trabalhado em sala de aula (TOURINHO, 2008; professores 1, 2 e 3).

Acrescentamos que é necessário observar as particularidades do instrumento em questão, selecionar músicas e fazer arranjos propícios para serem executados na flauta doce.

No caso do CPPII, é importante, ainda, seguir e considerar dois documentos da Instituição: o PPP, que apresenta diretrizes em relação ao ensino do instrumento bem como do desenvolvimento de outras competências e conteúdos, e o documento elaborado pelo corpo docente que determina a divisão dos conteúdos por trimestre (ANEXO C). Essa observação se relaciona a uma das competências específicas referenciais desta pesquisa: Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem.

A partir de todas as considerações anteriormente traçadas é que propomos como procedimento – para a definição do repertório – que o professor apresente à turma uma seleção de arranjos musicais a serem trabalhados durante o ano letivo ou período menor. A partir de então, os alunos juntamente com o professor, deverão negociar e escolher, entre as peças disponíveis, as que irão aprender, de acordo com o que se pretende trabalhar musicalmente, bem como sendo, também, do interesse e gosto dos alunos. Essa escolha pode ser feita durante o ano, a cada trimestre, de acordo com o desenvolvimento do grupo e aprendizado do repertório.

Além das músicas trazidas pelo professor, é necessário, ainda, que se abra espaço para os alunos sugerirem músicas que eles desejam tocar. Importante que o professor considere esse procedimento, incluindo-o em seu planejamento. O professor deve contribuir, avaliando se os alunos têm condições técnicas para tocar as peças sugeridas. Em seguida, definir, juntamente com a turma, quais músicas serão trabalhadas. Posteriormente, é necessário, também, fazer um arranjo para ser executado pelo grupo em questão.

Durante o processo de escolha das músicas que serão trabalhadas, o docente deve conscientizar a turma que, em um grupo com a média de 35 alunos, é impossível que todos sejam contemplados. A situação deve ser problematizada, buscando que os alunos acolham a música dos colegas, aprendam a respeitar as diferenças e acabem com os preconceitos. Dentro do possível, deve-se tentar contemplar os diferentes gêneros e estilos musicais.

Há outras atividades musicais que podem atender ao gosto musical de todos os alunos, dando-lhes espaço para que eles apresentem suas músicas em sala de aula. Um exemplo é desenvolver, individualmente ou em grupo, a tarefa de aprender, por audição, uma música que eles queiram e apresentar aos colegas. Essa atividade pode ser iniciada em casa e continuada em sala, com a ajuda da professora, se necessário.

A valorização do universo do aluno, que defendemos em consonância com Souza (2000), não se prende apenas à utilização das músicas que os alunos gostam. Outros elementos, alguns apontados inclusive pelos alunos, também precisam ser considerados: a elaboração de um arranjo musical que seja atraente para o grupo; a utilização, ao longo das aulas, de uma instrumentação variada; a realização de diferentes atividades musicais em que os alunos possam atuar com autonomia e de forma criativa.

Os exercícios técnicos realizados com frequência no estudo do instrumento, podem, por exemplo, ser apresentados aos alunos de forma mais dinâmica, com a utilização de bases de acompanhamento gravadas em ritmos variados, que despertem a atenção dos alunos, como *funk*, *rap* e *tecno*, por exemplo.

Com objetivo de enriquecer nossas considerações e trazer subsídios para a discussão sobre a escolha do repertório, apresentaremos, a seguir, exemplos de músicas que poderiam ser abordadas no contexto desta pesquisa, bem como reflexões que justificam a seleção apresentada.

Buscamos elaborar um repertório que possibilite a promoção de atividades variadas e a participação de todos, o que está relacionado diretamente às competências que

são os referenciais teóricos desta pesquisa: Organizar e dirigir situações de aprendizagem e Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.

O repertório sugerido foi construído para que as músicas apresentem, entre outras coisas, os elementos musicais definidos no PPP, de forma gradual, de acordo com a Divisão dos conteúdos para 2011 – ensino fundamental/anos finais (ANEXO C). Em relação a esse último documento, importante frisar que, apesar dele determinar exatamente qual conteúdo deve ser ensinado em qual trimestre, os professores podem ir além do que está proposto, ao perceberem que seus alunos têm capacidade para tal. Para que a construção desse repertório foi essencial considerar a competência específica: Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas.

Algumas peças apresentam níveis de dificuldades variados, em duas vozes: uma para iniciante e outra para os alunos que possuem mais fluência na flauta doce. A intenção é possibilitar a participação de todos os alunos na mesma atividade prática, desenvolvendo, assim, a competência específica: Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma.

As contextualizações das peças sugeridas, além das próprias músicas em si, podem resultar na ampliação do universo musical dos alunos. Para tanto, é fundamental que haja diálogo e que se considerem as ideias e raciocínios dos alunos. A competência específica: Trabalhar a partir das representações dos alunos, se relaciona a isso.

Em alguns arranjos optamos por disponibilizar, também, as harmonias das músicas, para que os alunos que tocam instrumentos harmônicos possam acompanhar o grupo com mais facilidade.

Os arranjos podem ser modificados durante a prática, de acordo com o desenvolvimento do grupo. Nas peças em que não há menção de aspectos como dinâmica, mudanças de intensidade e andamento, a decisão pode ser tomada em conjunto, a partir da experimentação e prática.

O trabalho desenvolvido com o grupo deve incluir o aprendizado de outras músicas que atendam a outras demandas não abordadas nesses exemplos. No final de cada período, é importante que os alunos toquem e compreendam as duas vozes, já que elas foram compostas considerando os elementos mínimos a serem aprendidos no trimestre em questão. Para os alunos mais adiantados, é possível apresentar novos desafios à medida que os entraves forem solucionados, modificando o arranjo e apresentando novos elementos.

Importante frisar que essa forma de relacionar os elementos da escrita musical com o repertório abordado em aula é apenas uma das possibilidades existentes de desenvolver o processo de alfabetização musical. Existem outras concepções e meios para isso. Optamos por apresentar, neste tópico, exemplos musicais que podem ser utilizados para conduzir esse processo, porém, citaremos outra possibilidade no item 5.4.

Além disso, apesar de não tratarmos especificamente desse assunto em nossa pesquisa, acreditamos que os exemplos traçados neste capítulo não limitam o processo de alfabetização musical a essa única forma. São determinantes, também, a forma como o professor irá abordar o repertório selecionado e como ele irá desenvolver outras atividades musicais que levam à alfabetização musical.

Os exemplos de 1 a 4 fazem parte de uma série de pequenas peças modais compostas por nós. As músicas substituem os tradicionais exercícios de leitura, já que apresentam aos alunos, progressivamente, as notas e posições a serem tocadas na flauta doce e, também, os elementos da escrita musical que devem ser ensinados no 6º ano.

Essas músicas são propícias para os alunos aprenderem a partir da leitura de partitura. Elas foram compostas propositalmente em modos variados, para que eles tenham contato com estruturas musicais diversas, ampliando suas escutas e conhecimentos musicais. Além disso, a partir da prática musical e de sua contextualização, pode-se relacionar esse universo musical modal aos conteúdos de Música Brasileira e Músicas de outras culturas, no que diz respeito ao conteúdo específico de música europeia, Idade média e Renascimento.

Elaboramos, para essa série, os acompanhamentos harmônicos no programa *band-in-a-box*, para que os alunos possam tocar acompanhados por um conjunto de instrumentos variados. Dessa forma, o professor pode se aproximar dos alunos com mais facilidade a fim de atender às demandas individuais sem precisar, necessariamente, interromper a prática de todo o grupo. Essa alternativa é importante, quando se trata de apresentação de novas posições no instrumento e também de novos símbolos musicais.

Vejamos, alguns exemplos conforme figuras e comentários a seguir.

A música Lá eólio (Figura 1) apresenta aos alunos novas duas notas: lá 3 e si 3 (na flauta 2). Já a flauta 1 abrange notas cuja extensão vão do sol 3 ao ré 4. A peça foi composta para ser trabalhada no primeiro trimestre, já que apresenta sinais musicais relacionados para esse período: notas sol 3 a ré 4; figuras de som e silêncio da semínima e mínima; sinal de repetição *ritornello*; e, compasso quaternário. Para os alunos mais

adiantados, uma sugestão simples para apresentar novos elementos é incluir a nota fá 3 em substituição à pausa de semínima.

Figura 1 – Partitura da música Lá eólio

Lá eólio

Milena Tibúrcio

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A música Sol hexacordal (Figura 2) é escrita em compasso ternário, apresenta a nota mi3 e o ponto de aumento (elementos musicais do 2º trimestre). A disposição das vozes pode ser facilmente modificada, trocando, por exemplo, as vozes do 5º ao 8º compassos.

Figura 2 – Partitura da música Sol hexacordal

Sol hexacordal

Milena Tibúrcio

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A música Sol mixolídio (Figura 3) aborda alguns dos elementos da escrita musical e da técnica de flauta doce, também dispostos para o 2º trimestre: compasso binário; notas mi³ a ré⁴; figura de silêncio da semibreve; e, sinais de intensidade *f* e *p*.

Figura 3 – Partitura da música Sol mixolídio

Sol mixolídio

Milena Tibúrcio

The musical score for "Sol mixolídio" is written for two flutes in 2/4 time. It consists of two systems of music. The first system features Flauta 1 playing a melody of quarter notes G4, A4, B4, and C5, starting with a forte (*f*) dynamic. Flauta 2 plays a bass line of quarter notes G3, F3, E3, and D4, starting with a piano (*p*) dynamic and a crescendo (*Cresc.*) marking. The second system continues the melody for Flauta 1 with notes G4, A4, B4, C5, G4, and F4, and the bass line for Flauta 2 with notes G3, F3, E3, D4, C4, and B3. Dynamics for the second system include *f*, *p*, *Cresc.*, and *f*. Chords G7, C, G7, F, G7, and D.C are indicated above the staves.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Na música Fá lídio (Figura 4), aparecem os elementos do 2º trimestre, ainda não trabalhados na sequência de exemplos apresentada: notas mi⁴, fá⁴ e semibreve, e a colcheia, um novo elemento musical disposto para o 3º trimestre. Além disso, é uma música interessante para o desenvolvimento da improvisação.

Figura 4 – Partitura da música Fá lídio

Fá lídio

Milena Tibúrcio

The musical score for 'Fá lídio' is presented in four systems. Each system consists of two staves: Flauta 1 (top) and Flauta 2 (bottom). The first system (measures 1-4) shows Flauta 1 playing a melody with notes F, G, A, B, and Flauta 2 playing a bass line. Chords F, G, F, Em, F, G, F, Em are indicated above the first staff. The second system (measures 5-8) continues the melody and bass line. The third system (measures 9-12) features improvisation in Flauta 2, indicated by 'Improviso' and slanted lines. The fourth system (measures 13-16) continues the melody and bass line, with another 'Improviso' section in Flauta 2. The score ends with a double bar line.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Apresentaremos, a seguir, dois exemplos de músicas disponibilizadas pela professora Mônica Leme da UEHII no Portal de Educação Musical do CPII. As músicas selecionadas também cumprem a função de apresentar aos alunos as posições na flauta e os elementos da escrita musical dispostos para a série. No site citado, é possível visualizar a partitura e o áudio das bases dessas músicas com e sem a flauta doce, além de outros arranjos musicais.

A melodia bifônica apresentada (Figura 5) tem o acompanhamento tonal em ritmo *tecno* e possui os elementos musicais dispostos para o primeiro trimestre: compasso quaternário; notas sol3 e lá3; semínimas e mínimas; sinal de repetição *ritornello*. Trata-se de uma música muito simples, o que possibilita o aluno iniciante a tocar rapidamente acompanhado de uma programação eletrônica.

Figura 5 – Partitura da música Sol-Lá tecno

Sol-Lá Tecno

Arranjo/programação:
Mônica Leme e Flávia Costa

(4 Vezes)



Fine

⁵



D.C. al Fine

Fonte: <http://www.portaledumusicalcp2.mus.br>

A melodia tetrafônica (Figura 6) tem o acompanhamento tonal em ritmo de *rock*. Ela trabalha os elementos da escrita dispostos para o primeiro trimestre: notas de sol³ a dó³; semínimas e mínimas; compasso quaternário. E apresenta, também, elementos dispostos para o segundo trimestre: semibreve e ligadura.

Figura 6 – Partitura da música Sol-Lá-Si-Dó-Rock**Sol-Lá-Si-Dó-Rock**

Composição e arranjo: Mônica Leme
 Programação: Flávia Costa

Fonte: <http://www.portaledumusicalcp2.mus.br>

A música *Koi txangaré* (Figura 7) é de procedência indígena. Propomos uma prática de conjunto unindo à flauta doce, instrumentos de percussão e voz. Fizemos uma pequena adaptação do arranjo proposto por Magda Pucci¹⁶ (ALMEIDA; PUCCI; 2011, p. 113-114), transpondo a melodia originalmente escrita para flauta alto, uma oitava abaixo para que seja cantada pelos alunos. Transcrevemos as notas escritas originalmente em bemóis para sustenidos, de modo a facilitar a leitura.

As autoras sugerem que a música pode ser executada de várias formas, alternando a entrada dos instrumentos e explorando diferentes dinâmicas e timbre das vozes. A melodia da flauta apresenta aos alunos as notas lá sustenido e sol sustenido. Apesar de

¹⁶ A autora Magna Pucci é diretora musical do grupo *Mawaca* (<http://www.mawaca.com.br>), que recria temas tradicionais de variadas etnias. A música foi gravada pelo grupo no cd *Astrolábio tucupira*. brasil.com.

esses elementos não constarem no programa de ensino da série, sugerimos o arranjo acima por ser de fácil execução instrumental e, ao mesmo tempo, trazer elementos novos que despertam o interesse e atenção dos alunos. É uma peça propícia à contextualização e sua letra se refere ao ritual antropofágico.¹⁷

Figura 7 – Partitura da música *Koi txangaré*

Koi Txangaré
Canto dos índios Ladei - Surui (Rondônia)

Transcrição e arranjo: Magda Pucci
Fonte: Uratana
Adaptação: Milena Tibúrcio

The musical score is arranged for Flauta doce, Tambor, Maracá, and Voz. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 2/4. The lyrics are as follows:

Koi txan-ga - ré koi txan-ga - ré koi txan-ga - ré hi - ri - pa -

m koi txan-ga - ré koi-txan-ga - ré te-me - a - pa - m koi txan-ga -

ré koi txan-ga - ré koi txan-ga - ré koi txan-ga -

ré koi txan-ga - ré koi txan-ga - ré

Fonte: elaborado pela pesquisadora

¹⁷ A tradução da letra é: “Vou devorar você. Comer seu fígado com milho torrado. Vou comer carne crua também. Vou comer pedaço de carne crua...” (PUCCI; SIMOES; 2003, p. 63)

Os exemplos ilustrados nas Figuras 8 e 9, a seguir, são de músicas de procedência europeia, do período do Renascimento. Por se tratar de peças um pouco mais complexas que as outras ora apresentadas e por acharmos importante que aprendizado das músicas ocorra por meios variados, sugerimos mesclar os processos de leitura de partitura, imitação e assimilação por audição.

Na música *Gagliarda*¹⁸ (Figura 8) – em lá eólio – exploramos as notas agudas (de lá3 a fá4) e o ponto de aumento, abordados no período letivo (2º trimestre). Apresentamos, também, a colcheia (elemento disposto para o 3º trimestre).

Figura 8 – Partitura da música *Gagliarda*

Gagliarda

Claude Gervaise (ca. 1550)

Fonte: Colégio Pedro II (2011).

¹⁸Outra versão dessa peça encontra-se em Gervaise (1981)

A peça (Figura 9) – em ré dórico – é uma adaptação que fizemos para duas vozes¹⁹. A flauta 1 foi escrita para os alunos mais adiantados e a flauta 2 para os outros alunos.

Figura 9 – Partitura da música 2. Ronde “Mein Freund”

2. Ronde
"Mein Freund"

Tielman Susato
Adaptação: Milena Tibúrcio

Fonte: Colégio Pedro II (2011).

Terminando essa sequência, apresentamos duas músicas de tradição oral, ligadas à capoeira, dança de origem africana. Elas foram transcritas e disponibilizadas aos colegas do CPII pelo Prof. Roberto Stepheson, da UE São Cristóvão II.

A prática musical dessas peças pode ser ligada à prática da capoeira e à execução de instrumentos de percussão típicos da manifestação, como o berimbau, por exemplo.

¹⁹ Outra versão dessa peça encontra-se em Rondó (1936).

A peça (Figura 10) – em dó hexacordal – contém os elementos da escrita musical dispostos para o 3º trimestre (figura de som da colcheia, notas dó3 e ré 3) e explora a região grave da flauta doce.

Figura 10 – Partitura da música *Paranauê*

Paranauê

folclore brasileiro

Flauta

Pa - ra - nau - ê, _____ pa - ra - nau - ê, _____ Pa - ra - ná.

5 Pa - ra - nau - ê, _____ pa - ra - nau - ê, _____ Pa - ra - ná. *D.C.*

Fonte: elaborado por Roberto Stepheon

A música (Figura 11) – em sol hexacordal – apresenta vários elementos da escrita trabalhados até então: compasso quaternário; notas de mi3 a ré4; semínimas, mínimas e colcheias; pausa de colcheia; ponto de aumento; sinais de repetição *ritornello* e casa de 1ª e 2ª vez.

Figura 11 – Partitura da música *Sou eu maculelê*

Sou eu maculelê

folclore brasileiro

Flauta

Sou eu, sou eu, sou

3 eu ma - cu - le - lê sou eu. Sou - eu.

Fonte: elaborado por Roberto Stepheon

Finalizando nossas sugestões sobre o tópico apresentado, disponibilizamos uma música sugerida por alguns alunos, no idioma tonal. Escolhemos a música *Firework*²⁰ interpretada pela cantora americana Kate Perry, por ser uma música veiculada na mídia, além da mesma apresentar os elementos técnicos necessários e condizentes com o trabalho desenvolvido na série em questão, bem como o fato de ter sido uma música destacada predileta por vários alunos.

Relembramos, a importância de essa escolha ser feita juntamente com os mesmos, a partir de uma decisão do grupo e, ainda, sob orientação do professor.

Nesse arranjo (Figura 12) a flauta 1 explora a região aguda da flauta (sol 3 ao mi4), região em que a emissão do som é feita com mais facilidade. Já a flauta 2 contempla, também, a região mais grave do instrumento (dó3 ao ré4), em que a produção do som requer um maior aprimoramento técnico. A harmonia da música é de fácil execução e, também, pode ser tocada por algum aluno que já toque algum instrumento harmônico como piano e violão, por exemplo.

²⁰ A música foi gravada no segundo cd da cantora, intitulado *Teenage Dream* (2010).

Figura 12 – Partitura da música *Firework*

Firework

Katy Perry / Mikkel Eriksen / Tor Erik Hermansen / Sandy Wilhelm / Ester Dean

The musical score for 'Firework' is presented in five systems. Each system contains two staves for flutes. The first system is for 'Flauta doce 1' and 'Flauta doce 2'. The second system is for 'Fl. 1' and 'Fl. 2'. The third system is for 'Fl. 1' and 'Fl. 2'. The fourth system is for 'Fl. 1' and 'Fl. 2', with the word 'Refrão' (Chorus) written above the first flute staff. The fifth system is for 'Fl. 1' and 'Fl. 2', featuring first and second endings. Chords G, Am, Em, and C are indicated above the staves.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

O segundo tópico relacionado por nós diz respeito à organização e utilização desse repertório bem como de outros materiais gráficos utilizados em sala de aula.

5.2 O MATERIAL DIDÁTICO E SEU USO APROPRIADO

A falta de material didático apropriado foi apontada por Coelho (2004) e Barbosa (1996) como um empecilho ao bom desenvolvimento da aula. Tourinho (2003) alerta

para o cuidado que se deve ter em relação ao uso de material didático impresso e Moraes (1997) sugere o uso de grande quantidade de material didático, seja ele impresso ou produzido pelo professor. Já Penna (2010) associa o professor que elabora seu material didático a um professor reflexivo, que busca alternativas pedagógicas, a partir da observação constante dos seus alunos.

Nos depoimentos dos professores, também apareceram relatos sobre esse tópico. Os professores 1, 2 e 3 da UEHI e D da UEHII fizeram referência ao uso de apostila criada pelo grupo. O professor 3 destacou que a apostila é um material reorganizado periodicamente e o professor D afirmou que utiliza a apostila como apoio, mas que não se prende a ela, modificando-a quando necessário. Percebemos, também, nos relatos dos citados professores, que eles não reduzem as atividades desenvolvidas ao uso do material didático.

Vimos, na revisão de literatura (Capítulo II) a referência sobre a importância de considerar o universo do aluno e desenvolver o trabalho em sala de aula de acordo com as características do grupo e seu desenvolvimento de aprendizagem. Diante disso, o ideal parece ser o de criar o material didático ao longo do processo educacional, de acordo com o desenvolvimento da turma e/ou do projeto em questão. No contexto da educação básica, porém, essa medida apresenta alguns entraves práticos:

- muitos pais e responsáveis gostam de acompanhar o trabalho realizado em sala de aula. Eles se ressentem, às vezes, de não ter um material impresso contendo o trabalho a ser realizado durante o ano letivo. Esse tipo de controle muitas vezes tem resultados positivos, pois os pais se engajam no estudo com os filhos e conseguem, de certa forma, dar um suporte pedagógico para eles;

- os próprios alunos, quando possuem o material impresso em mãos, têm mais chance de estudar em casa e relembrar o que foi realizado em sala de aula, além da possibilidade de avançarem no estudo por conta própria;

- muitas vezes, existe uma dificuldade real dos professores em produzir o material aula a aula. Além do tempo necessário à produção desse material, ainda é preciso providenciar cópias²¹ para os alunos e distribuí-las a eles;

- de acordo com nossa experiência, percebemos que os alunos perdem as folhas avulsas com mais facilidade do que perdem uma apostila.

²¹ Na UEHII do CPII, há uma limitação de quantidade de cópias que cada professor pode requerer (5 originais por turma por mês), além do prazo mínimo de 2 dias. As cópias são realizadas na própria Unidade, que possui poucos funcionários disponíveis para tal tarefa. A UE também é responsável por reproduzir todas as provas, o que inviabiliza, muitas vezes, a reprodução de outros tipos de materiais. Existe, também, a possibilidade de as apostilas, que possuem uma maior quantidade de folhas, serem produzidas na gráfica central da Instituição.

- o material impresso vasto e diversificado facilita a implantação e realização de atividades variadas de forma concomitante.

Por esses motivos ora citados, é que aconselhamos o uso do material didático impresso, o qual deve, no entanto, ser utilizado pelo docente com parcimônia. Salientamos, também, que seu uso merece reflexão constante. A aula, entretanto, não deve depender desse material pré-concebido e ele não deve ser a única fonte de proposição de atividades. O professor deve utilizá-lo como apoio, propondo sempre outras atividades, partituras, textos, exercícios não disponibilizados anteriormente e de acordo com o desenvolvimento e interesse da turma.

A apostila apresenta-se como uma boa opção de material didático. É possível reorganizá-la constantemente, modificando, acrescentando ou retirando textos, partituras ou exercícios, de acordo com o perfil da turma e experiência do professor. Além disso, quando esse material é organizado pelo professor e/ou equipe de professores que o utilizam, tende a atender mais às necessidades dos alunos do que o livro didático, por exemplo. É necessário, também, cuidado para que a apostila não seja utilizada de forma engessada, conforme proposta de alguns livros didáticos, em que o professor ensina a lição do dia.

O professor 3 (da UEHI) destacou que disponibiliza na apostila uma quantidade maior de partituras fora as que ensina nas aulas. Além de possibilitar que os alunos aprendam por si só ou em grupo as músicas não ensinadas, essa prática permite também, que os alunos escolham dentre as músicas disponíveis, que possuam o mesmo nível técnico e abordem os mesmos elementos a serem aprendidos, as que eles gostariam de aprender.

Importante disponibilizar, na apostila, textos que levam os alunos a refletir sobre o tema desenvolvido, além de textos que colaboram para clarificar conceitos, de forma teórica, que, muitas vezes, estão sendo desenvolvidos em sala de aula de forma prática. Assim, a apostila pode ser utilizada pelos alunos, também, como material de pesquisa.

Os exercícios escritos devem ser inseridos nesse material, devendo refletir a prática desenvolvida em aula e levando os alunos a refletir sobre o conteúdo trabalhado. Os exercícios também prepararam os alunos para avaliação escrita, porém é necessário cuidado para que eles não sejam feitos somente nos moldes da prova (PERRENOUD,1999). Deve-se ir além, propondo atividades que integrem ações práticas e diversas formas de atuação musical, como composição, apreciação, contextualização, entre outras.

Deve-se acrescentar sempre folhas em branco – com e sem pautas – que facilitam a realização de atividades em que os alunos são instigados fazer seus próprios registros, sejam eles em forma de música ou texto.

Enfim, o material didático impresso deve contemplar um universo amplo de partituras, arranjos, letras de músicas, textos, atividades escritas, roteiros de trabalhos. Isso possibilita a realização de atividades variadas para a mesma turma concomitantemente, a partir da divisão de tarefas e formação de vários grupos pequenos. Enquanto parte da turma está fazendo atividade escrita, pode-se dar atenção a um grupo menor na execução da flauta doce, por exemplo.

Em muitas escolas é impossível sistematizar um atendimento individual ou a divisão da turma em grupos menores, tal qual sugerem vários autores revisados. Há de se considerar que, na maioria das vezes, não é possível dispensar da aula parte do grupo e que o universo de alunos gira em torno de 35 alunos. Por isso, ter um material didático em mãos, que sirva como apoio para dinamização da aula e das atividades, é primordial.

De acordo com nossa experiência, podemos afirmar, também, que em alguns momentos é necessário recorrer ao uso do material didático impresso para superar contratempos que fogem a alçada do professor, como por exemplo, a impossibilidade de dar uma aula programada, que dependia de um recurso tecnológico e que, no devido momento, não funcionou a contento.

Por fim, em relação ao material didático e seu uso apropriado, é importante frisar, mais uma vez, que é possível alterar qualquer elemento que se queira de uma apostila durante seu uso e junto com os alunos, a partir do que está acontecendo em sala de aula. Pode-se modificar o arranjo de uma música, por exemplo, mudando sua forma, a distribuição das vozes, inserindo ou tirando elementos que não funcionem para o grupo. É viável e até mesmo desejável que se utilizem, durante o ano letivo, outras músicas, outros textos, bem como atividades escritas que não foram inseridas na apostila inicialmente.

Além do material didático impresso, existe opção de que sejam usados outros meios já disponíveis na Instituição ou, ainda, se empenhar para viabilizar a criação desses outros canais de comunicação. Várias escolas já possuem uma página na *web*, que, muitas vezes, pode ser utilizada para veicular o material didático desejado. Pode-se disponibilizar esse material em um *blog* criado pelo professor ou aluno, no *youtube*, compartilhá-lo por *e-mail* ou outras mídias como *pendrive*, CD e DVD.

5.3 A ASSISTÊNCIA INDIVIDUAL EM UM CONTEXTO COLETIVO

Apontamos, nos Capítulos I e II, a importância de se trabalhar com grupos pequenos, já que, nessas condições, os alunos têm mais espaço para escolhas individuais, há um maior estímulo à aprendizagem colaborativa, o professor tem mais possibilidade de dar atenção individualizada aos alunos (MONTANDON, 2006; TOURINHO, 2006; COELHO, 2004; MONTANDON, 2004; BEINEKE, 2003; SWANWICK, 2003).

Ao mesmo tempo em que precisamos atender às demandas individuais dos alunos, é importante não transformar a aula coletiva em uma sequência de atendimentos individuais. Freire e outros (2011) apontaram que uma das dificuldades enfrentadas pelos licenciandos investigados foi “desenvolver dinâmica de aula que não parta do individual para o coletivo”. A questão é como priorizar o fazer musical coletivo considerando cada aluno individualmente.

Oliveira (1998) e Galindo (2000) sugeriram, a partir de um modelo de ensino para instrumento de cordas desenvolvido por Alberto Jaffé, a disponibilização de dois professores nas aulas ECIM para atender às demandas individuais. A disponibilização de dois professores para uma mesma turma na educação básica é, na maioria das vezes, inviável. Como resultado, inviabiliza, também, a presença e atuação de um professor assistente, que ficaria responsável por atender a essas demandas individuais dos alunos, dando-lhes a assistência manual.

Como alternativa para tentar diminuir a falta de atenção individual, recomendamos a utilização de todos os recursos disponíveis. Os procedimentos propostos se relacionam principalmente às competências específicas: Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma e Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo:

- instigar o máximo possível a aprendizagem colaborativa entre os alunos. Nomear, se necessário, os alunos mais adiantados como monitores, lembrando sempre de dar oportunidade para todos participarem. Dessa forma, os mais fluentes agem como modelos e podem ajudar os colegas a superarem dificuldades individuais;

- utilizar, em revezamento ao instrumento harmônico de domínio do professor, bases de acompanhamento gravadas (*playbacks*). Esse recurso possibilita o professor atender às dificuldades individuais, sem comprometer o ritmo da aula. Como não precisa acompanhar os alunos e nem reger o grupo, ele pode assumir momentaneamente o papel do professor

assistente, aproximando-se do aluno e fazendo as correções necessárias, sem ter a necessidade de parar a execução de todo o grupo, a todo o momento. Pode também tocar com os alunos, servindo como modelo, para que eles observem e copiem a digitação e postura;

- tocar, também, à capela. Além de o professor ficar livre para atender à demanda individual dos alunos, é possível tocar a música em andamentos variados e resolver problemas técnicos existentes em determinados trechos;

- oferecer atividades variadas para o grupo concomitantemente. Assim, será possível atender a um grupo menor durante um período. A turma pode ser dividida em grupos, nos quais cada um realiza atividades diferenciadas, em forma de rodízio, tal qual sugere Perrenoud (2000a, 2000b). Por exemplo: um grupo realiza atividade escrita; um segundo grupo aprecia, no computador ou T.V., uma *performance* musical; um terceiro grupo compõe uma música; e, um quarto grupo toca com a assistência do professor;

- integrar o estagiário (quando houver) às atividades, fazendo com que eles sirvam de modelo para os alunos. Importante frisar que a atuação deles é limitada, não podendo, por exemplo, reger aulas e assumir a turma ou parte dela. Eles, porém, podem participar das atividades, realizando as atividades sugeridas junto com os alunos e não apenas ficar observando, como é comum em algumas escolas;

- oferecer, quando possível, atendimento individual para os alunos com mais dificuldades. Caso o professor não tenha carga horária ou tempo disponível para isso, sugerimos reservar os cinco minutos finais da aula para se dedicar com exclusividade a esses alunos.

O último item selecionado diz respeito ao desenvolvimento do processo de aprendizagem da flauta doce, em concomitância com outras atividades, que devem ser valorizadas e desenvolvidas nas aulas de Educação Musical, no Colégio Pedro II.

5.4 A INTEGRAÇÃO DA PRÁTICA DE FLAUTA DOCE COM OUTRAS ATIVIDADES

O PPP do CPII aponta, para o 6º ano, o desenvolvimento de várias competências, entre elas a de tocar flauta doce e outros instrumentos, cantar, compor e improvisar. Além disso, o documento ressalta, também, os diversos conteúdos a serem abordados em aula, que podem ser desenvolvidos de forma integrada às atividades citadas.

Uma forma de viabilizar a integração de atividades diversificadas e garantir, ao mesmo tempo, situações de aprendizagem múltiplas e eficientes é propor projetos de

conhecimento que possam ser desenvolvidos ou não de maneira interdisciplinar. Para tanto, é importante conhecer os conteúdos programáticos das outras disciplinas e permanecer em contato constante com os outros professores. Fundamental, também, ter a consciência de que desenvolver um projeto a médio prazo, apenas no âmbito da sua disciplina, pode suscitar vivências únicas e propiciar resultados importantes.

A análise dos dados dos alunos nos mostrou que a segunda atividade que eles mais gostam de realizar com a flauta doce é compor, em seguida, as atividades em grupo. A composição é apontada no 6º ano como uma atividade a ser desenvolvida durante o ano letivo e as atividades em grupo são defendidas por nós, nesta pesquisa, como fundamentais no processo de aprendizagem em música.

Por isso, apresentamos uma proposta de atividade²² que consiste no desenvolvimento de um projeto de conhecimento. Pretende-se contemplar o assunto destacado nesse tópico, no que diz respeito à integração da flauta doce a outras atividades musicais, a ser desenvolvida no contexto apresentado, considerando todos os aspectos já citados.

Os conteúdos de parâmetros dos sons e elementos da escrita musical, dispostos no 6º ano para serem ensinados no 1º trimestre do período letivo, podem ser desenvolvidos atrelados ao desenvolvimento de um projeto que contemple atividades de apreciação, composição e execução instrumental, a partir da valorização dos elementos musicais trazidos pelos alunos e do uso de situações-problemas.

Perrenoud (2000b) avalia que um recurso importante para garantir situações de aprendizagem eficientes é utilizar situações-problemas, que são obstáculos cognitivos propostos aos alunos, que trazem aprendizagens inéditas e só se têm resultados se resolvidos. O autor destaca que o aprendizado não acontece da mesma forma para todos os alunos. A situação-problema dá margem para que cada aluno ou grupo trace sua estratégia para realizar a atividade proposta, desenvolvendo, assim, seu raciocínio próprio.

Um projeto de conhecimento, tal qual o que será apresentado adiante, pode propiciar o desenvolvimento de quase todas as competências específicas abordadas: Trabalhar a partir das representações dos alunos; Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas; Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimentos; Administrar a heterogeneidade no

²² Outro exemplo de projeto desenvolvido no CPEI, na UE Engenho Novo II pela prof. Ana Cristina Santos, foi o projeto “Conhecer o que é refrão, aprender a tocar” que teve como foco o centenário da Carmem Miranda e o ensino da flauta doce para alunos do 6º ano. A professora ganhou o Prêmio Educador Nota 10. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/arte/pratica-pedagogica/musica-historia-carmem-miranda-flauta-doce-632391.shtml>>. Acesso em: outubro de 2011.

âmbito de uma turma; Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.

O projeto pode ser iniciado a partir de uma discussão com os alunos a respeito das possíveis definições sobre música. O educador necessita, neste momento, colocar-se como mediador, dando espaço para que os alunos se coloquem perante o grupo. Ele também precisa trazer sempre novos questionamentos, que levem os alunos a refletir sobre o tema exposto, desfazer preconceitos e ampliar seus conhecimentos.

Propiciar aos alunos uma apreciação de músicas e artistas que explorem o uso de elementos não convencionais em suas práticas pode despertar nos alunos novas possibilidades musicais, além de fundamentar a discussão. Nossa pretensão se assemelha ao ideal de Swanwick (1993): estimular a expressividade dos alunos e possibilitar o desenvolvimento de uma apreciação complexa.

Como sugestão, apresentamos uma lista de vídeos encontrados na *web* com os seguintes títulos: Hermeto Pascoal – Música da Lagoa; *Rap do peito*; Sirene Policial com Músicas; Siri Percussão – No Tranco; *Stomp out Loud – Kitchen*; *The Vegetable Orchestra*; e Uakit: conheça o fantástico mundo dos sons do grupo, no Mão na Massa 2/3 – Showlivre 2006²³. É possível encontrar, com facilidade, na *web* outros exemplos que também exploram o uso elementos não convencionais em práticas musicais.

Após a apreciação e discussão, os alunos podem ser convidados a pesquisar em casa objetos que produzam sons interessantes, e, posteriormente, estimulados a reunirem-se em grupos, a fim de comporem músicas utilizando os elementos escolhidos, unidos à flauta doce. Os alunos podem desenvolver, assim, um trabalho criativo, expressando-se por meio de uma atividade musical que valoriza suas paisagens sonoras (SCHAFER, 1991).

A situação-problema pode ser lançada à turma, a partir da determinação, por parte do docente, dos elementos musicais que devem aparecer obrigatoriamente na composição musical do grupo. Para tanto, deve ser considerado o que os alunos estão aprendendo e tocando na flauta doce. Ao mesmo tempo, é necessário que eles também tenham liberdade de escolher o que desejam abordar em suas músicas.

Pretendemos assim, que, para a realização do exercício, o aluno transfira o conhecimento acerca da flauta doce para uma situação diferente, passando por uma

²³ Cf. <<http://www.youtube.com/watch?v=06Qm-Z5OsHw&feature=related>>, <http://www.youtube.com/watch?v=H_yfYWY6Wm8>, <<http://www.youtube.com/watch?v=Pxb4-HeJfls>>, <<http://www.youtube.com/watch?v=B9ukFdZLyMI&feature=related>>, <http://www.youtube.com/watch?v=Btw_0fbL67I&feature=related>, <<http://www.youtube.com/watch?v=hpFYt7vRHuY>> e <<http://www.youtube.com/watch?v=ptWToNkTBE4>>

aprendizagem na situação. Isso possibilita a troca entre elementos escolares e extraescolares (PERRENOUD, 2000b). Além disso, os alunos podem ser levados a ampliar seus conhecimentos acerca do instrumento, a partir de sua exploração livre e da utilização de toda extensão do mesmo. Certamente surgirão vários desdobramentos diferentes, a partir dos quais cada grupo se mobiliza e realiza.

As músicas podem ser registradas graficamente por eles de forma livre, suscitando uma abordagem diferenciada dos elementos da escrita musical. Essa também é uma das possibilidades de se iniciar o processo de alfabetização musical. O projeto pode culminar em uma apresentação musical final, em que colegas, professores, pais e toda comunidade escolar sejam convidados a assistirem o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Ressaltamos, por fim, a importância de permanecer atento ao processo de avaliação que deve acompanhar todo o desenvolvimento do projeto, considerando, no fim, a autoavaliação dos alunos. As atividades propostas precisam ser organizadas em etapas, dispostas em progressão. A intenção é que os alunos vivenciem diferentes situações de aprendizagem, ampliem seus horizontes musicais e desenvolvam seu pensamento crítico, a partir da realização de um conjunto de atividades que valorizaram a prática e a diversidade musical.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa propôs-se a investigar o ensino coletivo de flauta doce soprano em turmas do 6º ano do Colégio Pedro II, que conjugam alunos de diferentes níveis de experiência musical. As reflexões sobre a prática docente de Educação Musical na educação básica, surgidas em meio às discussões sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, nos levaram a pesquisar o caso apresentado e propor alternativas pedagógicas a partir do reconhecimento e valorização da diversidade existente e da consideração de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional - professores, alunos e Instituição – bem como dos pesquisadores que trouxeram à tona os questionamentos ora apresentados.

As análises dos documentos que regem a disciplina Educação Musical no Colégio Pedro II e das opiniões dos alunos e professores sobre o processo de ensino e aprendizagem da flauta doce na Instituição confirmaram que as possibilidades de ensino em música são múltiplas. Os autores abordados na revisão de literatura e o referencial teórico utilizado na pesquisa sugerem o investimento do educador em uma abordagem que contemple não só a formação musical dos alunos como também a formação social. Nossa pesquisa investiu no uso de ações inovadoras, na reflexão crítica constante sobre o fazer docente, no respeito aos saberes do aluno, na priorização de atividades musicais práticas, na busca do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, no oferecimento de situações de aprendizagem variadas e na valorização da diversidade existente.

Os autores abordados no Capítulo II defendem que uma possibilidade de abordagem de ensino de música que considera a diversidade existente e, ainda, prioriza o fazer musical a partir da execução musical em conjunto, é a metodologia de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. O PPP do Colégio Pedro II, no que diz respeito à disciplina de Educação Musical para o 6º ano do ensino fundamental, valoriza as competências ligadas às atividades de prática musical. Os professores participantes da pesquisa frisaram a importância da prática instrumental coletiva e diversificada. E, por fim, os alunos apresentaram relatos concordantes com as fontes ora citadas, no que diz respeito à valorização da prática de flauta doce.

Os professores que atuam no 6º ano contribuíram na reflexão sobre o problema apresentado, à medida que relataram suas experiências e compartilharam suas estratégias de ensino aplicadas a situações semelhantes. Um ponto importante, comentado por eles, é em relação à função dada à flauta doce. O instrumento é visto como um recurso a ser utilizado na

aula de música, para viabilizar a prática instrumental, devendo ser articulado a outras atividades musicais, em um contexto coletivo. Detectamos que esses professores valorizam as atividades em grupo e buscam a integração da teoria com a prática musical, utilizando a flauta doce no processo de alfabetização musical e desenvolvendo seu aprendizado nos três eixos temáticos apontados no PPP. Quanto ao repertório utilizado, a maior preocupação é em relação à contextualização das músicas com os conteúdos destacados no PPP. As sugestões e preferências musicais dos alunos não foram foco de maior interesse entre os docentes entrevistados.

Os depoimentos dos professores de Educação Musical da UEHI nos mostraram que os alunos do 6º ano provenientes dessa Unidade vivenciaram em sala de aula experiências musicais diversificadas a partir da valorização das atividades em grupo, da integração da flauta doce com outros instrumentos e da aprendizagem de músicas de gêneros variados. Foi possível entender, também, a diversidade de nível de experiência musical com a flauta doce existente dentro desse grupo de alunos, já que os professores iniciam o aprendizado do instrumento em séries diferenciadas, além de abordarem, em momentos diferentes, os elementos da escrita musical.

Os dados coletados nos questionários aplicados aos alunos do 2º turno do 6º ano da UEHII nos mostraram que grande parte dos alunos novos na Instituição não sabia tocar flauta doce anteriormente. Esses depoimentos nos levaram a compreender, também, as visões dos alunos a respeito do processo de ensino e aprendizagem em flauta doce. A maioria dos alunos gosta de tocar o instrumento. Eles também apontaram outras atividades que gostam de realizar com a flauta doce, como a composição e a realização de práticas em grupo. Isso corrobora a premissa dos professores em oferecer vivências diversificadas, em integrar a prática da flauta doce a outras atividades musicais, inclusive as delimitadas no PPP da Instituição, além do investimento nas atividades em grupo.

As sugestões deixadas pelos alunos em relação ao repertório que gostariam de tocar na flauta doce possibilitaram a elaboração de uma proposta musical que tem como objetivo ampliar os horizontes dos mesmos. Além das músicas veiculadas na grande mídia, os alunos listaram também músicas tocadas frequentemente na flauta doce, músicas que eles já dominam e peças de gêneros e épocas distintas.

A partir do entendimento e mapeamento do processo de ensino e aprendizagem de flauta doce no 2º turno do 6º ano da UEHII do CPII; dos depoimentos dos alunos; das experiências compartilhadas pelos professores da série em questão; da nossa experiência e

reflexão sobre o assunto; bem como da contribuição dos autores revisados nesta pesquisa, apresentamos nossas considerações sobre o ensino coletivo de flauta doce na educação básica. Buscamos referência às implicações práticas, sem, no entanto, pretender traçar regras aplicáveis a qualquer contexto.

Essas implicações práticas foram traçadas a partir da seleção de quatro aspectos ressaltados na revisão de literatura e na análise dos dados, a saber: a seleção do repertório; o material didático e seu uso apropriado; a assistência individual em um contexto coletivo; a integração da prática de flauta doce com outras atividades musicais.

Foi sugerida uma série de procedimentos:

- otimização do tempo gasto com procedimentos metodológicos e disciplinares;
- oferecimento e realização de atividades musicais variadas, que permitam a participação de todos de forma ativa, a partir da diferenciação da forma de atuação dos alunos dentro do grupo, de acordo com suas capacidades e interesse;
- utilização da flauta doce para integrar a teoria à prática musical;
- uso da flauta doce no processo de alfabetização musical;
- desenvolvimento do aprendizado da flauta doce nos três eixos temáticos apontados no PPP da Instituição;
- integração da flauta doce a outros instrumentos musicais;
- utilização de repertório variado, que contemple músicas que abordam os diversos aspectos delimitados no PPP e músicas sugeridas pelos alunos;
- elaboração de arranjos musicais com níveis de execução variados, que congreguem alunos mais experientes e alunos iniciantes em flauta doce;
- elaboração de material didático com amplo universo de partituras, letras, textos e exercícios, que possibilite a proposição de atividades variadas para a mesma turma concomitantemente, a partir da divisão de tarefas e formação de grupos pequenos;
- uso – de forma consciente e reflexiva por parte do docente – de apostila organizada previamente pelo professor e/ou equipe, associada ao uso de outros materiais didáticos variados;
- uso da internet, a partir da veiculação do material didático em formato digital, que viabilize a busca do aluno pelo aprendizado, de forma autônoma;
- execução da flauta doce de formas variadas, utilizando bases gravadas, programações digitais, acompanhamento harmônico e rítmico feito pelo professor e/ou alunos, à capela, que além de possibilitar o oferecimento de situações de aprendizagens

variadas possibilite, em alguns casos, permitir que o professor dê assistência individual aos alunos durante uma atividade em grupo;

- investimento na aprendizagem colaborativa entre os alunos;
- oferecimento de atividades variadas para o grupo concomitantemente, a partir da divisão da turma em pequenos grupos que trabalhem em sistema de rodízios;
- integração do estagiário, quando houver, às atividades, de forma que ele participe com os alunos e se torne mais um modelo a ser seguido;
- oferecimento, quando possível, de atendimento individual aos alunos com mais dificuldade; e,
- proposição e realização de projetos de conhecimento – interdisciplinares ou não – que permitam a efetivação, de forma articulada, de atividades diversas, que necessite da participação ativa de seus integrantes, além de serem propícios a serem desenvolvidos em grupo.

A principal conclusão desta pesquisa consiste na possibilidade de desenvolver, no 6º ano do Colégio Pedro II, um trabalho em Educação Musical a partir do ensino coletivo de flauta doce, que considere e aproveite a heterogeneidade existente no grupo e que permita, conseqüentemente, o desenvolvimento de todos os alunos.

Foi verificado que a metodologia do ECIM, quando aplicada a educação básica regular, em uma escola com um programa de ensino amplo que contempla outras formas de contato direto com a música, além da execução instrumental, e que possui turmas com grande quantidade de alunos, desenvolve-se de forma diferenciada. Certamente os resultados de aprimoramento técnico no instrumento não serão observáveis nos alunos do colégio com a mesma velocidade que em um contexto em que apenas a execução instrumental é abordada.

No caso do CPII, a prioridade é possibilitar vivências múltiplas a partir de promoção de atividades variadas que contribuam para a construção de um processo de ensino-aprendizagem dinâmico, participativo e musical. Dessa forma, o ensino coletivo de flauta doce pode conduzir esse processo, promovendo um diálogo constante entre as atividades de execução instrumental da flauta doce, com execução instrumental de outros instrumentos e voz, apreciação, improvisação, composição e contextualização.

O tema abordado nesta pesquisa é deveras amplo. Apontamos, na introdução deste trabalho, que a consulta inicial sobre o ECIM nos mostrou a carência de pesquisas nas áreas que tenham como foco o desenvolvimento dessa metodologia em escolas regulares. Algumas recomendações para área de Educação Musical podem ser sugeridas.

No âmbito da Instituição:

- criar grupos interdisciplinares na Instituição que possibilitem a realização de projetos de conhecimento;
- buscar uma maior divulgação e interação das atividades e práticas desenvolvidas pelos docentes e discentes das diversas Unidades Escolares do CPII;
- buscar formas de integração dos trabalhos desenvolvidos nas Unidades Escolares do 1º segmento de ensino fundamental (Pedrinho) com o 2º segmento do ensino fundamental (Pedrão);
- divulgar e trocar material didático confeccionado pelo corpo docente das diferentes Unidades Escolares; e,
- utilizar os espaços virtuais disponíveis e buscar a ampliação dos mesmos.

No âmbito nacional:

- ampliar a utilização da metodologia do ECIM na educação básica;
 - divulgar diferentes formas de atuação do ECIM na escola de educação básica;
- e,
- incentivar novas pesquisas que tenham como foco o ECIM na escola de educação básica.

Esperamos que os resultados obtidos nesta pesquisa suscitem reflexões diversificadas sobre a prática instrumental em aulas de Educação Musical do 6º ano do Colégio Pedro II e, conseqüentemente, resultem em um ensino de música dinâmico e efetivo, capaz de contemplar toda a diversidade existente e envolver todos os alunos, mobilizando-os na construção do conhecimento individual e coletivo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, LMEIDA, M. Berenice de; PUCCI, Magda Dourado. **Outras terras, outros sons: um livro para o professor**. 2.ed. São Paulo: Callis, 2011.

BARBOSA, Joel Luís. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.3, p.39-49, 1996.

BASTOS, Maria Bernadete Berno. **O Educador e o processo de musicalização através de teclados acústicos e eletrônicos**. 1999. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1999.

BEINEKE, Viviane. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003, cap. 5, p. 86-94.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de julho de 1990.

BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de agosto de 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2010

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, José. O ensino coletivo de instrumentos musicais: aspectos históricos, políticos, didáticos, econômicos e sócio-culturais. Um relato. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1, 2004, Goiânia. Conferência. **Anais...** Goiânia: 2004, p.11-29.

COLÉGIO PEDRO II. **Apostila de educação musical: 6º ano ensino fundamental.** Rio de Janeiro: CPII, 2011 (apostila).

COLÉGIO PEDRO II. **Portaria n. 323 de 22 de fevereiro de 2007.** Estabelece a Diretriz de Avaliação do Ensino nº 07/ 9394/96 - UE II e III – Ensinos Fundamental e Médio, que regula o processo de ensino-aprendizagem dos alunos desde o 6º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio Regular e Integrado, no ano letivo de 2007, fundamentado no Projeto Político-Pedagógico do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro. 2007. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/UAs/se/portarias/2007/Portaria_323_Diretriz_EF_EM.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2011.

COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político-pedagógico.** Brasília: INEP/MEC, 2002.

COSTA, Márcia Victório de A. Construindo a História da Educação Musical no Colégio Pedro II. In: ENCONTRO ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15, 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2005, p. 1020-1027. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao17/marcia_victorio.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2011.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas.** Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

CRUVINEL, Flávia Maria. Projeto de extensão “Oficina de Cordas da EMAC/UFG”: o ensino coletivo como meio eficiente de democratização da prática instrumental. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1, 2004, Goiânia. **Anais...** Goiânia: 2004, p.68-71.

CRUVINEL, Flávia Maria. O ensino coletivo de instrumentos musicais na educação básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de ensino musical. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 3, 2008, Brasília. **Anais...** Brasília: Unb, 2008. Fórum 2: *O ensino coletivo de instrumentos musicais na educação básica e em espaços alternativos.* Disponível em: <<http://www.jacksonsavitraz.com.br/abemco.ida.unb.br/index.php?idcanal=169>> Acesso em: 4 mar. 2011.

CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Musicalidade na *performance*: uma investigação entre estudantes de instrumentos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 21, p. 35-43, mar. 2009.

CUERVO, Luciane; PEDRINI, Juliana. Flauteando e criando: reflexões e experiências sobre criatividade na aula de música. In: **Música na educação básica**.v. 2. Porto Alegre: ABEM, 2010. p. 48-61.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

DUCATTI, Regina Harder. O ensino de piano em grupo: uma experiência com alunas de piano do curso de licenciatura em artes/música da UNASP. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1, 2004, Goiânia. **Anais...** Goiânia: 2004, p.92-98.

ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19, 2010, Goiânia. Fórum de discussão. Não publicado.

FIGUEIREDO, Sergio. A ABEM e o projeto nacional de música na escola. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM, 8, 2008, Brasília. **Anais...** Brasília: ABEM, 2008, p.1-12. Disponível em: <http://www.jacksonsavitraz.com.br/abemco.ida.unb.br/admin/uploads/pdf/palestra_ser gio_fi gueiredo.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2010.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Performance* instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. **Per Musi**, n. 1, p.52-62, 2000.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Sozinha eu não danço, não canto, não toco. In: **Música na educação básica**. v. 1. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2009. p. 23- 35.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Vanda Lima Bellard. (org.) **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. **Música e sociedade**. Uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música. 2. ed. revista e ampliada. Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical, 2011.

FREIRE, Vanda Lima Bellard; CAVAZZOTTI, André. **Música e pesquisa** – novas abordagens. Belo Horizonte: Música UFMG, 2007.

GALINDO, João Maurício. **Instrumentos de arco e ensino coletivo**. 2000. 180 f. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GERVAISE, Claude. Para 4 flautas dulces u otros instrumentos de viento o de cuerda y guitarra (ad. lib). Revisor: Mario A. Videla. Buenos Aires: Ricordi Americana. 1981.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. 8. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. Educação Musical através do teclado: etapa de musicalização – manual do professor. v. 1. Rio de Janeiro: [s.n.] 1989.

HARDER, Rejane. **A abordagem pontes no ensino de instrumento**: 3 estudos de caso. 2008. 312 f. Tese (Doutorado em Educação Musical). Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEMONS, Maya Suemi. Música nas escolas: ações da Funarte em prol da implementação da Lei 11.769. **Revista da ABEM**, n. 24, p 117-120, set. 2010.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Comentários ao estatuto da criança e do adolescente**. 9. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

MONTANDON, Maria Isabel. Ensino coletivo: mapeando as questões da área. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1, 2004, Goiânia. Fórum 2: O Ensino Coletivo: possibilidades e alternativas. **Anais...** Goiânia: EMAC UFG, 2004. p. 44-48.

MONTANDON, Maria Isabel. Piano em grupo: fazendo música com qualidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 2, 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: EMAC UFG, 2006. p. 263-264.

MORAES, Abel. Ensino Instrumental em grupo: uma introdução. **Música Hoje**, Belo Horizonte, n. 4, p. 70-78, 1997.

NASCIMENTO, Maria Cristina *et al.* A música no Colégio Pedro II. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 747-752.

OLIVEIRA, Alda Jesus. **Música na escola brasileira**. Frequência de elementos musicais em canções vernáculas da Bahia utilizando análise manual e por computador: sugestões para aplicação na educação musical. v. 2. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2001. (Série Teses 2).

OLIVEIRA, Alda Jesus. **Pontes educacionais em música**. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2008, São Paulo. Apostila do curso Abordagem PONTES na formação continuada de professores de música. Disponível em: <<http://aldadejesusoliveira.blogspot.com/2010/10/pontes-educacionais-em-musica-apostila.html>>. Acesso em: 25 abr. 2010.

OLIVEIRA, Alda Jesus; TOURINHO, Cristina. Avaliação da *performance* musical. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.) **Avaliação em música**: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003. cap. 1, p.13-25.

OLIVEIRA, Enaldo Antonio James. **O ensino coletivo dos instrumentos de corda**: reflexão e prática. 1998. 202 f. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

PENNA, Maura. Mr Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 25-33, mar. 2010.

PERRENOUD, Philippe. Os procedimentos habituais de avaliação, obstáculos à mudança das práticas pedagógicas. In: PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999. cap. 4, p. 65-76.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

PESSOA, Simone. **Dissertação não é bicho-papão: desmitificando monografias, teses e escritos acadêmicos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

RONDÓ Tielman Susato. **Danserye**, v. I. Edição Schott, B. Schott's Söhne, Mainz, Alemanha, 1936.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Repensando o ensino da música (pontos fundamentais para o ensino da música nas escolas de 1º grau e nos institutos de música). **Cadernos de Estudo – Educação Musical**, Belo Horizonte, n. 1, p. 31-52, 1990.

SCHAFER, Murray. O rinoceronte na sala de aula. In: **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991. p. 277-342.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 21, p. 44-52, mar. 2009.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexão sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 20, p. 45-52, set. 2008.

SOUZA, Jusamara (org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SOUZA, Jusamara *et al.* A música na escola. In: **O que faz a música na escola?** Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre: UFRGS, 2002, cap. 1, p.17-32. (Série Estudos 6).

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. Tradução de Diana Santiago. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2, 1993, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 19-32.

TOURINHO, Cristina. Aprendizado musical do aluno de violão: articulações entre práticas e possibilidades. In: HENTSCHKE, Liane. DEL BEM, Luciana (Orgs.). **Ensino de música:** propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Ed. Moderna, 2003. cap. 4, p. 77-85.

TOURINHO, Cristina. Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1, 2004, Goiânia. Fórum 1: Música nas Escolas: A prática musical através das metodologias de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais. **Anais...** Goiânia: EMAC UFG, 2004. p. 37-43.

TOURINHO, Cristina. Ensino Coletivo de Violão e Princípios da Aprendizagem Colaborativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 2, 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: EMAC UFG, 2006. p.89-96.

TOURINHO, Cristina. O ensino coletivo de violão na educação básica e em espaços alternativos: utopia ou possibilidade?. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 3, 2008, Brasília. **Anais...** Brasília: Unb, 2008. Fórum *O ensino coletivo de instrumentos musicais na educação básica e em espaços alternativos*. Disponível em <<http://www.jacksonsavitraz.com.br/abemco.ida.unb.br/index.php?idcanal=169>>. Acesso em: 3 mar. 2011.

VALSECCHI, Nurimar. Projeto Guri. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1, 2004, Goiânia. Fórum 3: Projetos Sócio-Culturais e o Ensino Coletivo de Instrumentos. **Anais...** Goiânia: EMAC UFG, 2004. p. 49-50.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação** – a observação. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação).

WEILAND, Renate Lizana. **Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes por meio do ensino da flauta doce.** 2006, 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal do Paraná, 2006.

APÊNDICE A

PREFERÊNCIAS MUSICAIS DOS ALUNOS DAS TURMAS 1, 2 E 3

TURMA 1		
Artista	Música e quantidade de citações	
	Nome	Quant.
AC/DC	Black in black	1
Adele	Rolling in the deep	2
Akon	Beautiful	1
Alicia Kiss	New York	1
Avassaladores	Sou foda	2
Avril Lavigne	Smile	6
Avril Lavigne	What the hell	3
Babado novo	Bola de sabão	1
Beyoncé	Sweet dreams	1
Beyoncé	Single ladies	1
Beyoncé	Halo	1
Beyoncé feat. Lady Gaga	Telephone	1
Black Eyed Peas	I gotta feeling	2
Black Eyed Peas	The time	3
Black Eyed Peas	Boom, boom, poow	1
Bonde da Stronda	Nossa química	1
Britney Spears	Till the world ends	1
Bruno e Marrone	Dormi na praça	1
Bruno Mars	Talking to the moon	6
Bruno Mars	The lazy song	4
Bruno Mars	Please don't go	1
Bruno Mars	Just the way you are	1
Bruno Mars	Grenade	2
Camp Rock 2	This is our song	1
Cássia Eller	All star	1
Celine Dion	My heart will go on	2
Charlie Brown Jr	Só os loucos sabem	1
Cine	As cores	1
Cine	Usurpadora	1
CPM 22	Um minuto para o fim do mundo	1
Grupo Bom Gosto	Curtindo a vida	1
David Guetta	Flo Rida	1
Eminem feat Rihanna	Love the way you lie	1
Evanescence	Bring me to life	1
Exaltasamba	Anjo meu	1
Exaltasamba	Tá vendo aquela lua	1
Far East Movement	Like a G6	1
Folclore Brasileiro	Maculelê	1
Glauccio Cristelo	Clocks	1
Glee	Don't stop believing	1
Glee	Forget you	1
Glee	Umbrella	1
Green Day	Holiday	1

Grupo Disfarce	22 minutos	1
Grupo Nosso Sentimento	Sonho de amor	1
Guerreiros do Almirante	Eu sou boêmio sim senhor	1
Guns N'Roses	You could be mine	1
Gwen Stefani	The sweet escape	1
Jack Johnson	Sitting, waiting, wishing	1
Jesse J	Price tag	3
John Lennon	Dear prudence	2
John Lennon	Imagine	2
John Lennon	Give peace a chance	1
John Mayer		
Justin Bieber		
Justin Bieber	Next 2 you	1
Katy Perry	California girls	1
Katy Perry	Deuces	1
Katy Perry	E.T.	6
Katy Perry	Firework	1
Katy Perry	Hot n' cold	2
Katy Perry	Last friday night	4
Katy Perry	Mannequin	1
Katy Perry	Teenage dream	1
Kesha	Blah-blah-blah	2
Kesha	Your love is my drug	1
Kiss	Beth	1
Lady Gaga	Alejandro	2
Lady Gaga	Bad romance	2
Lady Gaga	Judas	7
Lady Gaga	Born this way	3
Lady Gaga	The edge of glory	1
Lamartine Babo	Hino do Vasco	1
Legião Urbana	Eduardo e Mônica	2
Legião Urbana	Fábrica	1
Legião Urbana	Faroeste caboclo	2
Legião Urbana	Pais e filhos	1
Legião Urbana	Perfeição	1
Legião Urbana	Que país é esse	2
Legião Urbana	Será	3
Legião Urbana	Tempo perdido	2
Legião Urbana	Vento no litoral	1
Leoni	Só pro meu prazer	1
Linkin Park	In the end	1
Linkin Park	Numb	1
Lô Borges	Paisagem da janela	1
Lô Borges	Trem azul	1
Los Hermanos	Ana Júlia	1
Luan Santana	Amar não é pecado	4
Luan Santana	Campeão vencedor	1
Luan Santana	Meteoro	4
Luan Santana	Química do amor	1
Luan Santana	Um beijo	2
Luis Gonzaga	Asa branca	1
Luís Gonzaga	Último pau de arara	1

Luís Gonzaga	Vida de viajante	1
Mamonas Assassinas		
Manu Gavassi	Quatro notas	1
Maria Gadú	Shimbalaiê	1
Maria Gadú	Tudo diferente	1
Marisa Monte	Não vá embora	1
Matchbox Twenty	Disease	1
Maysa		
Metallica	Enter sandman	1
MPB em geral		
Nirvana	Smells like teen spirit	1
NX Zero	Cartas pra você	1
NX Zero	Onde estiver	2
NX Zero	Razões e emoções	1
NX Zero	Só rezo	2
One Night Only	Say you don't want it	1
Os Caçadores	Dona Gigi	2
Os Hawaianos	É só catucadão	1
Os Hawaianos	Trem bala da colina	1
Padre Fábio de Melo	Tudo é do Pai	1
Paramore	When you let your heart win	1
Paul McCartney	Hey jude	1
Pitbull feat. T-Pain	Hey baby	1
Pixote	Insegurança	1
Restart	Nosso verão	1
Restart	Recomeçar	1
Rihanna	California king bed	3
Rihanna	Only girl	1
Rihanna	S & M	1
Rihanna	Who's that chick	2
Roberto Carlos	Como é grande o meu amor por você	1
Roberto Carlos	Eu te proponho	1
Sandy e Junior	A lenda	1
Sandy e Junior	Ei sertão	1
Sandy e Junior	Um segredo e um amor	1
Selena Gomez	A year without rain	1
Selena Gomez	Magic	1
Selena Gomez	Naturally	1
Selena Gomez	Love you like a love song	1
Shakira	Loca	2
Skank	Saideira	1
The Beatles	Eleanor Rigby	2
The Beatles	Hello, goodbye	1
The Beatles	Yellow submarine	1
Tim Maia		
Vasco da Gama	Anna Júlia Vascaína	1
Victor e Leo	Borboletas	1
Victor e Leo	Timidez	1

TURMA 2		
Artista	Música e quantidade de citações	
	Nome	Quant.
	Yugioh opening 3	1
	One piece opening 9	1
	One piece opening 10	1
	One piece opening 11	1
	One piece opening 15	1
	One piece opening 16	1
	Naruto shippuden opening 5	1
	Naruto shippuden opening 7	1
	Naruto shippuden opening 12	1
	Naruto shippuden opening 15	1
AC/DC	Back in Black	1
AC/DC	Highway to hell	1
Avenged sevenfold	Nightmare	1
Avril Lavigne	Innocence	1
Avril Lavigne	Smile	5
Avril Lavigne	What the hell	1
Aya Hirano	Motteke sailor fuku	1
Bethoven	Sinfonia nº 9 (Ode a alegria)	1
Beyoncé		
Black Eyed Peas		
Bon Jovi	Always	1
Bon Jovi	It's my life	1
Bon Jovi	Livin' on a prayer	1
Bonde da Stronda	Você é um vício	1
Bonde da Stronda	Playsson raiz	1
Britney Spears	Everytime	1
Britney Spears	I'm a Slave 4U	1
Britney Spears	Lucky	1
Britney Spears	Toxic	1
Bruno Mars	The lazy song	1
Chico Buarque	A banda	1
Chimarruts	Do lado de lá	1
Cine		
Cine	As cores	1
Cody Simpson	Summertime	3
Cody Simpson	All day	1
Cody Simpson	Iyiyi	1
Cody Simpson	On my mind	1
David Guetta feat Akon	Sexy Bitch	1
Disney	Hakuna Matata	1
Elvis Presley		
Família Soul	Eu não sou mais o mesmo	1
Família Soul	Usa a minha voz	1
Família Soul	Serei contigo	1
Girls generation	Gee	1
Glee	Don't stop believing	1
Glee	Gives you hell	1
Glee	I feel pretty	1

Green Day	American Idiot	1
Green Day	Basket case	1
Green Day	Boulevard of broken dreams	1
Green Day	Holiday	1
Green Day	When september ends	2
Grupo Tá Na Mente	Nossos planos	1
Guns N´Roses	Don´t cry	1
Guns N´Roses	Sweet Child O´Mine	3
Hannah Montana	7 things	1
Hannah Montana	I´m just a girl	1
Hannah Montana	He could be the one	1
Hannah Montana	Ordinary girl	1
Hannah Montana	True friend	1
Jackson Five	ABC	1
Jessie J	Price tag	3
Joe Hisaishi	Summer	1
John Lennon	Imagine	2
Jullie e Joe Jonas	Eu não mudaria nada em você	1
Justin Bieber	Baby	1
Justin Bieber	One time	1
Justin Bieber	Somebody to Love	1
Katy Perry	E.T.	1
Kesha	Tik-tok	1
Kesha	Boy like you	1
Lady Gaga	Alejandro	2
Lady Gaga	Americano	1
Lady Gaga	Bad kids	1
Lady Gaga	Bad Romance	3
Lady Gaga	Blood Mary	1
Lady Gaga	Born this way	3
Lady Gaga	Electric chapel	1
Lady Gaga	Judas	2
Lady Gaga	Marry the nighth	1
Lady Gaga	Poker face	1
Lady Gaga	Telephone	1
Lady Gaga	The edge of glory	1
Lady Gaga	You and I	1
Leoni	Garotos	1
Luan Santana	Adrenalina	1
Luan Santana	Amar não é pecado	4
Luan Santana	Química do amor	1
Luan Santana	Um beijo	1
Madonna	4 minutes	1
Madonna	Like a virgin	1
Mamonas Assassinas	Pelados em Santos	2
Mamonas Assassinas	Uma Arlinda mulher	1
Manu Gavassi	Garoto errado	2
Manu Gavassi	Planos impossíveis	2
Manu Gavassi	Quatro notas	1
Manu Gavassi	Você tá namorando	1
Manu Gavassi	Você já deveria saber	1
Maria Rita	Tá perdoado	1

Metallica	One	2
Michael Jackson		
Michael Jackson	Hollywood tonight	1
Miley Cyrus	Party in the U.S.A.	2
Miley Cyrus	The climb	1
Naruto	Hanashimi wo yasashisa ni	1
Natasha Bedingfield	Unwritten	1
Ne-yo	So sick	1
Nirvana	Smells like teen spirit	2
Owl City	Dear Vienna	1
Panic at the disco	The ballad of mona lisa	1
Pink	Less than perfect	1
Pitbull		
Pussycat dolls	Jai Ho	1
Queen	Bohemian rhapsody	1
Queen	Don't stop me now	1
Queen	We are the champions	1
Queen	We will rock you	1
Red Hot Chili Peppers	Californication	1
Restart		
Restart	Levo comigo	1
Restart	Vou cantar	1
Richard Layderman	Harry Potter main theme	1
Rihanna	California king bed	1
Rihanna	Rude boy	1
Rihanna	S&M	1
Rihanna	Who's that chick	2
Selena Gomez	Who says	2
Shakira	Gypsy	1
Shakira	Loca	1
Silverchair	Anthem for the year 2000	1
Slipknot	Before I forget	1
Sorriso Maroto	Clichê	1
Taylor Swift	Mean	1
The Beatles		
The Beatles	Hey Jude	1
The Beatles	Let it be	1
Tom Jobim	Luiza	1
Tom Jobim e Elis Regina	Águas de Março	1
U2	Beautiful Day	1
U2	Sunday blood Sunday	1
U2	Walk on	1
Vanessa Carlton	White houses	1
Willow Smith	21st century girl	1

TURMA 3		
Artista	Música e quantidade de citações	
	Nomes	Quant.
Ashlee Simpson	Peace of me	1
Avril Lavigne	Complicated	1
Avril Lavigne	Smile	4
Avril Lavigne	What the hell	2
Beyoncé		
Beyoncé	Halo	2
Bezerra da Silva	Malandragem dá um tempo	1
Black Eyed Peas	Boom boom pow	4
Black Eyed Peas	I gotta feeling	6
Black Eyed Peas	Just can't get enough	1
Black Eyed Peas	My humps	1
Black Eyed Peas	Pump it	1
Black Eyed peas	The time	2
Black Sabbath	Iron man	1
Bonnie Tyler	Total eclipse of the heart	1
Boys Like Girls	Love drunk	1
Britney Spears	Till the world ends	2
Bruno Mars		
Bruno Mars	Billionaire	3
Bruno Mars	Grenade	7
Bruno Mars	Just the way you are	2
Bruno Mars	Talking to te moon	9
Bruno Mars	The lazy song	7
Bruno Mars	Nothing on you	2
Camp Rock	This is me	1
Capital Inicial	Primeiros erros	1
Chico Buarque	A banda	1
Chris Brown	Kiss Kiss	1
Chris Brown	Wall to wall	1
Chris Brown	Yeah 3x	2
Cine	As cores	1
Coldplay	Yellow	1
David Guetta	I'm in Miami bitch	1
Deep Purple	Smoke on the water	1
Demi Lovato	La la land	1
DJ Rodrigo Campos	Pa Panamericano	1
Exaltasamba	Fui	1
Exaltasamba	Para de falar tanta besteira	1
Far East Movement	Like a G6	5
Flo Rida	Club cant handle me	1
Forfun	O viajante	1
Forfun	Revolution	1
Glee	Don't stop believing	1
Glee	Hello, goodbye	1
Glee	My life would suck without you	1

Grupo Bom Gosto	Curtindo a vida	1
Gustavo Lima	Camarim	1
Gustavo Lima	Carrossel	1
Jason Mraz	I'm yours	1
Jennifer Lopez	On the floor	2
Jessie J	Price Tag	8
John Lennon	Imagine	2
Jonas Brothers	Critical	1
Jonas Brothers	When you look me in the eyes	2
Justin Bieber	Baby	1
Justin Bieber	Never say never	1
Justin Bieber	One time	1
Katy Perry	E.T.	2
Katy Perry	Firework	4
Kelly Key	Você é o cara	1
Kesha	Tik tok	1
Lady Gaga		
Lady Gaga	Alejandro	1
Lady Gaga	Bad romance	1
Lady Gaga	Born this way	1
Lady Gaga	Hair	1
Lady Gaga	Judas	2
Lady Gaga	Paparazzi	1
Lady Gaga	Poker face	1
Lady Gaga	Starstruck	1
Linkin park	In the end	1
Linkin Park	Numb	1
Luan Santana	A bússola	1
Luan Santana	Adrenalina	1
Luan Santana	Amar não é pecado	1
Luan Santana	Feiticeira	1
Luan Santana	Palácios e castelos	1
Luan Santana	Um beijo	1
Manu Gavassi	Garoto errado	2
Manu Gavassi	Planos impossíveis	2
Maria Gadú	Shimbalaiê	1
Michael Jackson	Beat it	1
Michael Jackson	Billie Jean	2
Michael Jackson	Black or white	1
Michael Jackson	Thriller	2
Michael Jackson	Rock with you	1
Mike Posner	Please Don't Go	1
Miley Cyrus	Party in the USA	1
Ne-yo	Beautiful monster	1
NX Zero	As cores	1
NX Zero	Cedo ou tarde	1
NX Zero	Onde estiver	1
NX Zero	Só rezo	1

Parangolé		
Paula Fernandes	Pra você	1
Pink Floyd	Another brick in the wall	1
Pitty	Admirável chip novo	1
Pitty	Me adora	1
Pitty	Teto de vidro	1
Restart	Amo você	1
Restart	Recomeçar	1
Rihanna	Only girl	1
Rihanna	S&M	1
Rihanna	Whats my name	3
Selena Gomez	Naturally	1
Shakira		
Shakira	Loca	1
Strike	A tendência	1
Taio Cruz	Higher	1
The Beatles	Hello, goodbye	1
The Beatles	Help	2
The Beatles	Hey Jude	2
The Beatles	I want to hold your hand	1
The Beatles	Lucy in the sky with diamonds	1
The Beatles	Penny Lane	1
The Beatles	Yellow submarine	1
The Beatles	Yesterday	4
The Cure	Boys don't cry	1
Tihuana	Eu vi gnomos	1
Tihuana	Tropa de elite	1
Tiko's groove	I don't know what to do	1
Toquinho	Aquarela	2
Toquinho	O caderno	1
Travie McCoy	Need You	1
Usher	DJ Got Us Fallin' In Love Again	1
Usher	OMG	
Vanessa da Mata		
Victor e Léo	Borboletas	1
Vinícius de Moraes	Garota de Ipanema	1
Wiz Khalifa's	Black and yellow	1