



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM LINGUAGENS E CÓDIGOS MÚSICA
CAMPUS SÃO BERNARDO

LEONARDO MACHADO FERREIRA SANTOS

O *HABITUS* DOCENTE PRESENTE NO ENSINO DE VIOLÃO E FLAUTA DOCE:
um olhar reflexivo sobre os saberes experienciais aplicados na extensão universitária no
Curso de Música – São Bernardo - UFMA

SÃO BERNARDO

2021

LEONARDO MACHADO FERREIRA SANTOS

O *HABITUS* DOCENTE PRESENTE NO ENSINO DE VIOLÃO E FLAUTA DOCE:
um olhar reflexivo sobre os saberes experienciais aplicados na extensão universitária no
Curso de Música – São Bernardo - UFMA

TCC apresentado ao curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos – Música, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA como requisito obrigatória para obtenção do grau de licenciado.

ORIENTADORA: Prof. Dra. Rachel Tavares de Moraes

SÃO BERNARDO

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Machado Ferreira Santos, Leonardo.

O habitus docente presente no ensino de violão e flauta doce: : um olhar reflexivo sobre os saberes experienciais aplicados na extensão universitária no Curso de Música São Bernardo - UFMA / Leonardo Machado Ferreira Santos. - 2021.

74 f.

Orientador(a): Rachel Tavares de Moraes.

Monografia (Graduação) - Curso de Linguagens e Códigos - Música, Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2021.

1. Ensino coletivo de instrumento. 2. Ensino não-formal. 3. Projeto de extensão. I. Tavares de Moraes, Rachel. II. Título.

LEONARDO MACHADO FERREIRA SANTOS

O *HABITUS* DOCENTE PRESENTE NO ENSINO DE VIOLÃO E FLAUTA DOCE:

um olhar reflexivo sobre os saberes experienciais aplicados na extensão universitária no

Curso de Música – São Bernardo - UFMA

TCC apresentado ao curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos – Música, da Universidade Federal do Maranhão-UFMA como requisito obrigatório para obtenção do grau de licenciado.

ORIENTADORA: Prof. Dr. Rachel Tavares de Moraes

Aprovado em ____/____/2021.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Rachel Tavares de Moraes

(Orientadora)

Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dra. Jaine Alessandra Penine

1º Examinador

Universidade Federal do Maranhão

Prof. Me Raimundo João Matos Costa Netos

2º Examinador

Universidade Federal do Maranhão

A minha mãe e pai: Maria Das Dores e Albertino.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe Maria Das Dores Machado e ao meu Pai Albertino Silva Ferreira, que em meio às dificuldades nunca deixaram se abater pelas adversidades, na caminhada foram eles que deram a ajuda necessária para seguir em frente com os estudos, mesmo em frente às enchentes, a falta de transporte ou, até mesmo, a falta de recursos para a aquisição dos materiais escolares.

Agradeço a minha esposa que, pacientemente, ajudou-me nesta caminhada motivando-me quando tudo era trevas. Ela foi a luz no fim do túnel que deu-me motivos para seguir em frente.

Agradeço a todos os professores que participaram direta ou indiretamente na minha educação.

Agradeço ao Prof. Paulo Costa que, no ensino médio, me inspirou a fazer um curso superior.

Agradeço ao projeto de interiorização das Universidades Federais, posto em prática no governo PT, foi esse projeto que trouxe uma instituição de ensino superior federal para uma cidadezinha do interior do Maranhão e, que possibilitou uma escolha a mais para um jovem pescador e lavrador bernardense, quando as oportunidades eram escassas.

Agradeço a Prof. Heridan Guterres, que acreditou em minha capacidade e ajudou na caminhada como bolsista PIBID.

Agradeço ao Prof. Paulo Rios Filho, que me motivou com a bolsa do projeto de extensão aCoMuMa 'Ação de Composição Musical na UFMA' projeto este que foi uma inspiração na docência musical.

Agradeço ao Prof. Willison de Carvalho Rosário, Coordenador do Projeto de extensão Música para Todos no campus de São Bernardo, na qual participei como instrutor, nas turmas de violão e Flauta Doce.

A todos os meus queridos alunos que não somente aprenderam a dedilhar ou sonrar as primeiras músicas em um instrumento musical, mas sim, ao mesmo tempo me ensinar ser um melhor intérprete, músico e professor.

Agradeço a Prof. Paula Maria de Oliveira Molinari, uma docente que mostrou ser muito mais do que uma educadora, mas sim, uma amiga além dos parâmetros acadêmicos. Uma verdadeira mãe acadêmica que estendeu os meus horizonte mediante as inumeráveis vivências oportunizadas pela bolsa do projeto PIBIC, projeto este que foi merecedor de um prêmio

dadivado no XXX SEMIC ‘Seminário de Iniciação Científica’, realizado em Chapadinha-MA. Não posso esquecer dos trabalhos apresentados, sobre sua supervisão e dedicação, em Alcântara-MA, das apresentações na cidade de Parnaíba-PI, no SESC Caixeiral e, das vivências que tive com a tribo indígena Tremembé, suas danças, costumes e seus Toréns interpretados e relidos pelo coral Canta UFMA, sob a regência da Prof. Paula Molinari.

Agradeço a Prof. Rachel Tavares de Moraes, que aceitou o desafio de me orientar na reta final do curso.

Certamente, devo ter cometido a falha de não ter citado alguém que participou direta ou indiretamente nessa caminhada. No entanto, fica aqui os meus mais sinceros agradecimentos.

Ao Deus do impossível, invisível mas real. Ao Alfa, o Ômega, o princípio e o fim.

*A música exprime a mais alta filosofia numa linguagem
que a lógica não compreende.*

Arthur Schopenhauer

RESUMO

Esta pesquisa visa apresentar e discutir aspectos importantes do *habitus* no ensino coletivo não-formal de música, realizada no projeto de extensão “Música para Todos” na cidade de São Bernardo-MA nos anos de 2017 a 2018. Com isso, pretende-se compreender os principais aspectos metodológicos vivenciados mediante o ensino coletivo de música sempre considerando o percurso descritivo apresentado, dando ênfase na constituição do *habitus* musical na perspectiva de Bourdieu (1983) no campo do aprender e ensinar, e nos aspectos não-formal do ensino de música, Del-Bem (2003), Green (2012) e Almeida (2014). Este trabalho, embasa-se no método (auto)biográfico, distinguindo-se por adotar uma metodologia com base na narração formativa respaldadas por Josso (2004), Gaston Pineau e Marie Michele (1983). às análises quali/quantitativas dos registros de campo e as observações *in loco* do projeto pesquisado. A partir dessas análises dos registros de campo, espera-se que as discussões aqui desenvolvidas levantem conhecimentos e saberes sobre as práticas realizadas no ensino não-formal de música do referido projeto de extensão.

Palavras-chaves: Ensino não-formal. Projeto de extensão. Ensino coletivo de instrumento.

ABSTRACT

This research aims to present and discuss important aspects of habitus in the non-formal collective teaching of music, carried out in the extension project "Music for All" in the city of São Bernardo-MA in the years 2017 to 2018. Thus, it is intended to understand the main methodological aspects experienced through the collective teaching of music always considering the descriptive path presented, emphasizing the constitution of the teaching musical habitus from the perspective of Bourdieu (1983), and on the non-formal aspects of music teaching, Del-Bem (2003), Green (2012) and Almeida (2014). This work, based on the autobiography of experiential knowledge, was only methodologically possible thanks to the quantitative quali analyses of the field records and the on-site observations of the researched project. From these analyses, it is expected that the discussions developed here raise knowledge and knowledge thanks to the practices performed in the non-formal teaching of music of said project.

Keywords: Non-formal teaching. Extension project. Collective teaching of instruments.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Imagem de uma das diversas Flautas Paleolíticas achadas por Chailley....	18
Figura 2-	Imagem da 1º e 2º turma de violão.....	35
Figura 3-	Imagem da 2º turma de violão.....	36
Figura 4-	Imagem do professor de violão ensinando uma aluna.....	37
Figura 5-	Imagem de uma apresentação realizada pelas turmas de flauta doce e violão no evento do aCoMuMa.....	40
Figura 6-	Imagem de uma aula sobre embocadura na flauta doce.....	40
Figura 7-	Imagem de uma turma de flauta doce.....	41
Figura 8-	Imagem ilustrativa das posições utilizadas de acordo com o estilo.....	45
Figura 9-	Alunos do projeto segurando o violão a maneira popular.....	46
Figura 10-	Imagem de um ensaio coletivo realizado com a turma de violão e flauta doce.....	48
Figura 11-	Foto da escrita de uma canção utilizada nas aulas de Flauta Doce.....	51
Figura 12-	Apresentação das turmas de violão e flauta doce em um evento no auditório da universidade.....	52

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. O <i>HABITUS</i> E A EDUCAÇÃO MUSICAL: tecendo a linha do tempo.....	17
2.1 O ensino de música no Império Grego.....	19
2.2 O ensino de música no Império Romano.....	21
2.3 O ensino de música na Idade Média.....	22
2.4 O ensino de música no Renascimento.....	23
2.5 O ensino de música em alguns continentes.....	24
3. O ENSINO FORMAL E NÃO FORMAL DE MÚSICA NO BRASIL: traçando a história inicial.....	25
3.1 A educação musical formal no Brasil: traçando a história desde a chegada dos europeus.....	26
3.2 O ensino informal de música no Brasil.....	29
4. SOBRE O PROJETO DE EXTENSÃO <i>MÚSICA PARA TODOS</i> E SUAS IMPLICAÇÕES EM SÃO BERNARDO-MA.....	32
4.1 Detalhes orgânicos do projeto.....	32
4.2 Descrição das aulas.....	33
4.3 Sobre as turmas de violão.....	36
4.4 Sobre as turmas de flauta doce.....	39
5. SOBRE O <i>HABITUS</i> PRESENTE NAS AULAS DE VIOLÃO E FLAUTA DOCE: uma análise do habitus presente nas posturas adotadas pelo monitor de turma.....	43
5.1 Modus de ensinar e modus de aprender: construção de saberes na organização do espaço físico e uso dos instrumentos nas Turmas de Violão.....	45
5.2 Modus de ensinar e modus de aprender: construção de saberes na organização do espaço físico e uso dos instrumentos nas Turmas de Violão.....	50
5.3 Construção do gosto musical: relações afetivas na produção musical.....	
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERENCIAS.....	59
ANEXOS 1- EMENTA DO PROJETO DE FLAUTA DOCE E VIOLÃO.....	64
ANEXOS 2- DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DO PROJETO OBTIDA PELO MONITOR.....	67

ANEXOS 3- CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DAS AULAS NO PROJETO.....	68
ANEXOS 4- LISTA DE ALUNOS MATRICULADOS NA TURMA DE VIOLÃO E TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O USO DA IMAGEM EM PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS.....	69
ANEXOS 5- LISTA DE ALUNOS MATRICULADOS NA TURMA DE FLAUTA DOCE E TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O USO DA IMAGEM EM PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS.....	70
ANEXOS 6- LOGOTIPO OFICIAL DO PROJETO.....	71
ANEXO 7- 1º IMAGEM DA CAPA DO MÉTODO PARA FLAUTA DOCE UTILIZADA NAS AULAS DO CURSO.....	72
ANEXO 8- 2º IMAGEM DAS LIÇÕES DO MÉTODO PARA FLAUTA DOCE UTILIZADA NAS AULAS DO CURSO.....	73
ANEXO 9- 3º IMAGEM DAS LIÇÕES DO MÉTODO PARA FLAUTA DOCE UTILIZADA NAS AULAS DO CURSO.....	74
ANEXO 10- 4º IMAGEM DAS LIÇÕES DO MÉTODO PARA FLAUTA DOCE UTILIZADA NAS AULAS DO CURSO.....	75
APENDICES 1- IMAGEM DO MONITOR DE TURMA ENSINANDO OS ALUNOS A MANUSEAR A FLAUTA TENOR.....	77
APENDICES 2- IMAGEM DAS TURMAS DE VIOLÃO E FLAUTA DOCE EM UMA APRESENTAÇÃO MUSICAL REALIZADA NO AUDITÓRIO CENTRAL UFMA.....	78
APENDICES 3- IMAGEM DE UMA DAS TURMAS DE VIOLÃO DO PROJETO....	79
APENDICES 4- IMAGEM DE UMA AULA SOBRE EMBOCADURA PARA A TURMA DE FLAUTA DOCE.....	81

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como ponto de partida o artigo científico que versava sobre a execução do ¹*Projeto de Extensão Música para Todos*, apresentado no *I Simpósio Nacional Sobre Música, Cultura e Educação – SEMUCE* no ano de 2018 em São Luís - MA.

Hoje, por meio da necessidade de aprofundamento da temática busco discutir aspectos importantes do ensino coletivo não-formal de música na Universidade Federal do Maranhão. As discussões orlam em torno das variadas reflexões sobre as práticas educativas relacionadas ao *habitus* presente no ensino de instrumento musical e sobre o processo de formação da identidade profissional do professor dentro do referido projeto de extensão aplicado entre os anos de 2017 a 2018, desenvolvido na Universidade Federal do Maranhão, campus São Bernardo.

Desta forma, por meio das discussões desenvolvidas, entenderemos os principais aspectos vivenciados por meio do ensino coletivo de música no projeto, levando em consideração o percurso descritivo narrativo traçado, apresentando a diegese memorialística revivida nos registros audiovisuais e escritos, com o objetivo de reconstruir e repensar a experiência vivida como docente/discente durante todo o processo.

Desta maneira, durante todo o percurso, pretendemos assumir uma postura crítica/reflexiva sobre as várias nuances presentes nos momentos descritos na narrativa deste trabalho. Com isso, na construção do *habitus* musical do professor e dos alunos das turmas de violão e flauta doce estudadas.

Durante toda esta pesquisa, levamos em consideração as relações do *habitus*, na perspectiva de Pierre Bourdieu (1983) e outros autores, e sobre os aspectos não-formais do ensino de música, invocamos os conceitos citados por Almeida (2005), Gohn (2006) e Del-Bem (2012) em suas pesquisas.

O método adotado neste trabalho tem como base autores que defendem a pesquisa-formação no sentido de romper com a visão sujeito-objeto, bem desenvolvido no campo educacional, adotando a relação sujeito-sujeito, na promoção da construção de conhecimento individual. Gaston Pineau e Marie Michele (1983) definem tal método como processo de apropriação do poder de formativo.

A abordagem (auto)biográfica resulta da emergência de um novo paradigma de conhecimento científico, de valorização da abordagem qualitativa onde a vivência do instituído

¹ Para mais informações acesse o link da página oficial do projeto no facebook: <https://www.facebook.com/musicaparatodosufma>

tem relevância no sentido de resgatar a participação dos sujeitos no sistema educacional. Diante deste paradigma o processo de investigação-formação da reflexão de si, toma o ser protagonista (autor/ator) na desconstrução, reconstrução e (re) significação da sua formação enquanto ser no mundo. Como afirma Passeggi (2008) “Auto-bio-grafar” é aparar a si mesmo com suas próprias mãos [...] como a ação de cuidar de si e de renascer de outra maneira pela mediação da escrita. (PASSEGGI, 2008, p. 28).

A decisão de elucidar o percurso docente no projeto sobre a luz da autobiografia de saberes experienciais se deu diante da necessidade de descrever e fundamentar melhor as ações que marcaram a identidade profissional estudada, recorrendo sempre aos registros produzidos durante o projeto pesquisado.

Tais narrativas não se esgotam apenas nos registros qualitativo pessoais do pesquisador, sendo preciso buscar minuciosamente fatos, relatos, registros de arquivos publicados nas redes sociais naquele período, diálogos com colegas e supervisores do projeto, análise de vídeos gravados durante as aulas, eventos elaborados, vistoria das anotações, rabiscos das reuniões de supervisão, registros audiovisuais produzidos por terceiros que presenciaram, participaram e ajudaram, direta ou indiretamente, os alunos e a equipe envolvida na aplicação das aulas.

Toda essa busca se fez necessária a fim de tentar rememorar o máximo possível as interações que aconteceram entre professor/aluno, em uma tentativa quase que inesgotável de alcançar a máxima proximidade deste lapso temporal com o intuito de obter a maior qualidade possível na produção deste trabalho.

O percurso de catalogação foi pensado e elaborado para obter uma descrição precisa do conjunto de saberes, comportamentos e atitudes perpetuadas de forma diferenciadas na aplicação do ensino não-formal de música, conjunto de saberes esses que Pierre Bourdieu cognomina como *habitus* que será elucidado mais adiante.

Durante todo o processo de catalogação e construção de uma narrativa memorialística desta pesquisa, chegou-se à conclusão de que somente seria possível abordar as práticas desfrutadas do *Projeto de Extensão Música para Todos*, mediante o exercício crítico sobre cada gesto *habitual* identificado nos registros das aulas, nas falas dos alunos, colegas de projeto e nos demais registros catalogados.

Ao adotarmos tal postura, estamos assumindo o papel basilar de professor enquanto agente reflexivo de suas ações, buscando desmembrar e analisar o *habitus* presente nas atividades docentes que foram pensadas, elaboradas e aplicadas no projeto supracitado. Pois,

foi mediante a adoção dessa postura reflexiva e analítica sobre os materiais organizados que conseguimos traçar esse percurso memorialístico em nossa presente narrativa.

Concorrente a esse percurso metodológico existem questionamentos mais específicos abordados nesta pesquisa imprescindível para a elucidação dos fatos, tais como: de qual maneira se davam as aplicações dos conteúdos didáticos em uma turma heterogênea contendo alunos da primeira, segunda e terceira idade? Como eram realizadas as dinâmicas que melhor se adequasse às necessidades individuais de cada aluno da turma? Como eram decidido quais atividades deveriam maximizar o aprendizado dos alunos com menos aproveitamentos? Como eram elaborar as atividades e dinâmicas de integração e socialização dos conhecimentos entre os discentes? Como distinguir e abordar, da melhor maneira para esta pesquisa, as situações, interações sociais no ensino aprendizagem que foram identificadas nas aulas? Como analisar os procedimentos pedagógicos exercidos durante as aulas?

Todos esses questionamentos são trazidos em pauta, mesclados com uma tentativa de estabelecer um diálogo consistente com diversos autores, relacionando ou interligando as discussões apresentadas com as possíveis dimensões do *habitus* docente, mediante uma postura reflexiva adotada pelo professor pesquisador.

Este trabalho está organizado de forma que, no próximo tópico, será apresentado um breve histórico sobre as várias formas de ensino coletivo não-formal de música, que somente será possível por meio das pesquisas realizadas nas revisões de literatura.

Tal adução sobre a história educacional musical, desenvolvida neste trabalho, é principiado pela pré-história, passando pela idade média e chegados nos tempos atuais, tal qual observamos hoje no Brasil. Este percurso tenta traçar, em uma eficiente tentativa, uma linha memorialística fundamentada, um túnel de tempo na educação musical.

Feito isso, em sequência será apresentado ao leitor detalhes orgânicos do projeto aplicado, especificando a categoria de ensino realizada, o público alvo do projeto, os procedimentos metodológicos, o tipo da pesquisa, local e universo pesquisado. Sempre esclarecendo os conceitos apresentados, revelando os instrumentos utilizados durante toda a caminhada e mostrando o desenvolvimento desta investigação.

E por fim, na última seção, o trabalho examina como o *habitus* docente está conjugado nas ações do sujeito por meio dos seus comportamentos didáticos, de qual maneira *o Gosto*, na perspectiva de Bourdieu (1983), influência na escolha do repertório e estilo adotado, e quais foram as posturas assumidas em frente às demandas didáticas de uma turma multifacetada.

2. O *HABITUS* E A EDUCAÇÃO MUSICAL: tecendo a linha do tempo

Neste capítulo, traremos um breve histórico sobre como se deu o ensino coletivo não-formal de música no mundo e, conseqüentemente, aqui no Brasil, discorrendo sobre esse ensino e suas implicações na atualidade.

Através dos séculos, a música tem revolucionado a forma como o homem sente os estímulos do meio em que vive, valendo-se desta para atingir os mais variados objetivos, seja para cultuar os deuses sozinho ou em grupo dentro de cavernas, seja para manipular as massas, ou ser curado por ela mediante o que conhecemos hoje como musicoterapia.

Durante todo esse período, o homem soube reconhecer o importante papel da música na sua educação pessoal, e esse reconhecimento está até hoje impresso nos papiros egípcios, na mitologia grega, nos escritos da Bíblia, na Torá ou na nossa cultura atual. Se olharmos um pouco para a história percebemos que esse reconhecimento aspergiu-se sobre o mundo antigo tal qual conhecemos hoje, exercendo com isso, grande influência nos períodos grego, romano, medieval, renascença etc (GROUT, 2001; HATEM, LIRA Y MATTOS, 2006; JAEGER, 1989; SEKEFF, 2007).

Dado tamanha influência musical sobre a civilização humana, Sacks (2007) afirma em seus trabalhos que os humanos são por natureza uma espécie musical, além da linguística é claro. Ele afirma também que as sociedades humanas, com pouquíssimas exceções, são capazes de perceber tons, timbres, intervalos de notas, contornos melódicos, harmonia e ritmo.

Mediante esse raciocínio, voltamos o olhar para o ensino coletivo não-formal, dirigido para a aprendizagem de instrumentos. Ao olharmos para as formas de ensino que se perpetuaram até hoje, constatamos que ele é tão antigo na sociedade quanto o uso da roda pelos primeiros *homo sapiens*.

Com relação a esse período da história humana e suas manifestações musicais mais remotas, percebemos que essas manifestações apontam para o período histórico conhecido como *Era da Magia*, na qual discorre Zander (2003), em seu livro *Regência Coral*:

O período da magia é aquele em que também ainda hoje vivem alguns povos menos desenvolvidos, dos quais temos exemplos em diversos continentes [onde eram adorados o sol, a lua e os demais elementos da natureza] *grifo nosso*. Nos primitivos, um dos símbolos mágicos mais fortes sempre foi a música, dando-lhes está a ideia da harmonia como ordem, de arbitrariedade, e do grande milagre que é o cosmo, sob cujo domínio se desenrola toda sua vida mágica e misteriosa. (ZANDER, 2003, p. 30)

Em consonância com esse período histórico, vários arqueólogos relatam a descoberta de instrumentos musicais datados em milhares de anos como o famoso Chailley (1970, p.4-5), que descobriu vários artefatos e instrumentos musicais importantes tais como; apitos, flautas de osso e um arco musical na caverna dos Trois-Frères, situada no Sul da França. Todos esses achados foram datados com Carbono-14², revelando por meio desta, a incrível idade de aproximadamente mais de 40.000 anos.

Todos esses achados atestam a presença de uma "cultura educacional" densamente organizada, voltada exclusivamente para as celebrações de rituais religiosos que transcendem a caça, procriação, funerais, comemorações lunares etc.

O homem pré-histórico já entendia o papel da música e sabia que era importante propagar a sua cultura para os seus descendentes, ligando-a aos mais variados aspectos de sua vida. Bem como nos fala Candé (2001):

Ela permanece por muito tempo um prolongamento, um esteio, uma exaltação da ação. Ligada à magia, à religião, à ética, à terapêutica, à política, ao jogo e ao prazer também, ela constitui um dos aspectos fundamentais das velhas civilizações. A sua transmissão será assegurada, de geração em geração, pela imitação, depois pelo ensino sistemático (CANDÉ, 2001, p.15).

Ao analisarmos melhor os achados de Chailley(1970), podemos supor mediante as fotos das primeiras flautas paleolíticas encontradas por ele, que os conhecimentos musicais foram repassados de geração a geração.

Para isso, basta observarmos os formatos dos instrumentos produzidos em momentos históricos diferentes e a afinação, na maioria, na escala pentatônica. Isso nos mostra, teoricamente, a presença de uma cadeia de na produção do fazer artístico, que vigorou na perpetuação desses conhecimentos milenares.

² A datação com o isótopo radioativo natural do carbono-14, é justificada pelo fato desse material ser o mais utilizado para determinar a idade de fósseis e artefatos pré-histórico, como o sudário de *turim* ou até mesmo os fósseis de dinossauros. Esse elemento químico é formado nas camadas superiores da atmosfera pelos átomos de nitrogênio-13 que são atacados por nêutrons presentes nos raios cósmicos, reagindo com o oxigênio do ar e formando o dióxido de carbono que é consumido ou absorvido pelos vegetais e os seres vivos segundo cita (FARIAS, 2002) em seu trabalho.

Figura 1: Imagem de uma das diversas Flautas Paleolíticas achadas por Chailley.



FONTE: <https://www.flautanativa.com/a-origem-da-escala-pentatonica-parte-1/>

Se não fosse por meio dessa troca do capital cultural, seria impossível entendermos a evolução histórica dos mais variados instrumentos musicais que temos disponíveis hoje em dia, ou ainda, dos comportamentos musicais que temos atualmente. Sobre esses aspectos comportamentais repassados a gerações temos os variados exemplos dos maestros que regem as orquestras, os caciques que comandam os rituais, danças indígenas de cada tribo e etc, sempre remontando os costumes tribais dos líderes que conduziam a sua tribo em um ritual religioso, segundo Zander (2003).

2.1 O ensino de música no Império Grego.

A história ocidental deve muito ao Império grego, a ciência e a fantasia daquela época que ainda hoje permeiam a cultura atual com os seus muitos significados e tradições. Tudo isso, graças aos pensadores gregos de grandes referências nas mais diversas áreas do conhecimento, tais como: matemática, filosofia, arquitetura, retórica e música.

É difícil percebermos a mesma força influenciadora nos demais períodos históricos quando comparamos a herança grega deixada nos traços, regras ou costumes musicais. Mas, destacamos aqui, que isso não significa que os próximos momentos da história musical não tenham tido a sua importância na sociedade.

Na Grécia antiga, segundo Fonterrada (2008), os pensadores gregos reconheciam o importante papel da música na sociedade, assim como também, a sua influência no humor e espírito dos cidadãos. Por isso, defendiam que esse conhecimento não podia ser deixado apenas nas mãos dos artistas comuns, para o mero entretenimento da pólis.

Devido a essa forma de pensamento, nas cidades estados, a educação musical era objeto de preocupação tanto da população como do governo, e a forma como se dava o repasse desses conhecimentos para a sociedade, era decidido pelos legisladores.

Para Fonterrada (2008), o principal motivo desta sistematização dava-se graças à crença de que a música tornava os cidadãos gregos mais devotos aos seus deuses e, conseqüentemente, mais obedientes às leis em vigor:

[...] Como justificativa para esse procedimento, evocava a experiência em Creta, em que a prática da música recomendada por Minos, provocava uma notável devoção aos deuses e tornava os cretenses um povo obediente às leis. Nenhum espartano, de qualquer idade, sexo ou classe social era excluído desse exercício, num sistema em que cada indivíduo tinha que cumprir sua parte, pelo benefício moral, social e político do Estado. (FONTERRADA, 2008, p.26)

Se atentarmos a literatura grega, perceberemos que essa mesma visão era corroborada pelo famoso filósofo grego Platão. Em seus variados textos, ele desenvolve um amplo debate sobre a estética, forma e ética da música.

Para esse filósofo, assim como também para a maioria dos pensadores gregos, a música tinha um papel de primazia na formação do caráter humano e o seu principal objetivo era imprimir, no espírito da sociedade, a harmonia, o ritmo e a temperança da alma (FONTERRADA 2008).

No período helenístico, era muito comum valorizar as artes tanto quanto as demais áreas do conhecimento humano, pois a música era ensinada a pé de igualdade com a escrita, matemática e filosofia.

Tamanha qualidade social, propiciada pela música, era uma arma ideológica que precisava ser dirigida, preservada e administrada pelo Estado. Sendo inapropriada a execução desta para se obter o mero divertimento ou passatempo da alma humana, pois esse erro poderia levar ao declínio da nação.

Com isso, era de fundamental importância que a música não fosse apenas utilizada para o lazer, mas também para “a educação harmoniosa, a perfeição da alma e o aquietamento das paixões” (LANG,1941, p.13).

2.2 O ensino de música no império Romano

A posição da música no império romano nutria semelhanças com relação ao império grego. Se olharmos para a história cultural desse povo, perceberemos que essa nação assimilou muito da cultura grega e, logo em seguida, fortaleceu-se ganhando suas características próprias. Formando com isso, novos elementos greco-romanos que eram afastados dos princípios iniciais cultivados na Grécia (FONTERRADA, 2008).

Segundo Lang (1941), há relatos de grandes e complexos grupos de instrumentistas e cantores que empregavam em suas performances técnicas avançadíssimas de execução. Essas técnicas, são assemelhadas por esse autor com as mesmas praticadas nos grupos de performers existentes nos séculos XIX e XX.

Depois da conquista da Grécia pelo império Romano, com o tempo, a desconfiança com a cultura da nação conquistada aos poucos foi minguando, dando espaço para uma grande propagação e adaptação desses conhecimentos herdados, formando, com isso, inúmeras escolas de música e dança naquele império, na qual, ensinava-se técnicas modernas de solfejo e canto semelhante com as que temos hoje em dia (FONTERRADA, 2008, p.30).

2.3 O ensino de música na Idade Média

O ensino de música na Idade Média, assim como toda a sua história, sempre fascina o homem moderno, esse período deixou grandes pensadores e músicos eternizados como Agostinho, Boécio, Abelardo e Tomás de Aquino.

Dentro do entendimento de música enquanto meio finalístico para louvar a Deus, a igreja tornou-se a grande disseminadora desses conhecimentos, empregando, majoritariamente, o uso de crianças como mão de obra a fim de suprir a sua necessidade litúrgica musical eclesiástica.

Neste contexto, segundo Henry Raynor (1981), muitas crianças eram tiradas de suas famílias para dedicar-se única e exclusivamente ao aperfeiçoamento das suas habilidades musicais. Essa prática era vista, na época, como algo normal, já que se dedicar exclusivamente para os serviços da igreja era considerado como uma honra e um privilégio facultado por Deus.

Segundo Fonterrada (2008) nesse período

O conteúdo musical constante desse aprendizado variava de igreja para igreja, ou de época para época, mas sabe-se que era ministrado aulas de contraponto, improvisação e canto, e que muitos dos pequenos cantores eram extremamente hábeis na realização de suas tarefas musicais. [...] a criança musicalmente talentosa e portadora de boa voz cantada era levada para as instituições religiosas para aprenderem o ofício de músico. O afastamento da família era comum e, em alguns casos, os meninos cantores contribuíram para o sustento da família, pois os pais ganhavam algo em troca da cessão dos filhos à igreja (FONTERRADA, 2008, p. 36-38).

Em contrapartida com o ensino de música religiosa, o ensino e a execução da música considerada profana pela igreja, na época, ficava a cargo dos trovadores, que segundo Candé (2001), era comumente reprovada pelo clero medieval.

Periodicamente, os padres da igreja condenavam qualquer desvio, qualquer pesquisa, qualquer iniciativa musical que emanasse de um leigo; a simplicidade, o respeito pela função litúrgica, a imitação dos modelos não cessam de ser recomendados. Os cristãos são advertidos contra os perigos de certas músicas de entretenimento, sobretudo das canções dos mimos, que tiveram por muito tempo um grande sucesso (CANDÉ, 2001, p.220)

Para Fonterrada (2008), esses músicos tocavam e ensinavam mediante a utilização de suas composições, melodias e produções artísticas. A perpetuação desse estilo musical dava-se por meio de um mestre que ensinava os aprendizes a reproduzir as melodias tocadas por ele.

Como não havia uma preocupação dos músicos profanos em registrar as suas criações, muito daquela música se perdeu no tempo, isso se justifica pelo fato de que esse estilo musical não dispunha de uma escrita sistematizada e universal, semelhantemente a escrita que era cultivada na música sacra.

2.4 O ensino de música no Renascimento.

O Renascimento foi um período histórico marcado por descobertas científicas, nessa época, presenciamos a desmistificação do conhecimento humano, o misticismo dando lugar à lógica, e a alma humana estava sedenta por resgatar conceitos do clássico perdidos da Grécia antiga. A igreja já não era a única e exclusiva autoridade máxima, as ações passaram a ser consideradas tendo a máxima o homem como o único responsável pelas suas consequências e não Deus.

Nesse período, a música ganhou grande enfoque, agora, sem as diretrizes máxima da igreja impondo o que deveria ser feito, “a ciência da música passou a reconhecer as terças maiores e menores como consonância e estabeleceu as tríades como um fenômeno natural” (FONTERRADA, 2008, p.41).

O Renascimento rompeu com os sistemas especulativos do período medieval baseados em Pitágoras e Boécio, e estabeleceu um modelo matematicamente definido documentado se baseando na moda daquele período, considerando a ciência como pilar para as teorizações.

No quesito educação, podemos ver que a criança é considerada como indivíduo que precisava de cuidados especiais como; saúde, educação e lazer. Esse tipo de pensamento divergia como o pensamento da idade média, “onde a criança era vista como um animalzinho de estimação que servia para divertir a família e ajudar nas tarefas de casa” (FONTERRADA, 2008, p.47).

Com esse novo enfoque, durante o século XVI, foram criadas escolas com formação básica em música que também ensinavam uma grande quantidade de disciplinas, não somente o canto e a música como era realizado na idade média.

2.5 O ensino de música em alguns continentes.

Se andarmos um pouco mais na história da música, veremos que no continente Africano e, nos demais continentes, diversas tribos cultivavam e, ainda cultivam, uma cultura musical totalmente indissociável as práticas ritualísticas religiosas, diferentemente do que se cultiva no mundo ocidental eurocêntrico hoje em dia.

O uso de um ou vários instrumentos musicais naquela época, estavam estritamente ligados a disseminação por meios orais e visuais, passados de pai para filho em rituais próprios ou aprendidos de forma autodidata pelos simpatizantes, todo esse repasse era desprovido de aparatos técnicos e mecânicos de registros tais quais temos hoje, a exemplo dos livros, internet, vídeos, artigos etc.

Falar sobre a escassez deste aparatos, não significa dizer que eles não existiam, pois historiadores atestam em seus trabalhos que a cultura presente nas sociedades atuais é, em si, um meio substitutivos para os registros documentais modernos que dispomos hoje como: registros audiovisuais e sonoros, internet, livros etc.

O ensino musical daquele período possibilitou um aprendizado voltado para a internalização do *habitus*, que era adquirido pela observação, audição, reprodução e transmissão oral das suas crenças e folclores milenares, segundo relata Harnoncourt (1988), Silva (2006), Bosi (1985), Ayala (1987), Coli (1987) Moura (1994), dentre muitos outros pesquisadores sociais em seus trabalhos publicados.

Um pouco depois disso, na Europa, no século XIX, o ensino de música dava-se majoritariamente pelo ensino de harmonia tonal, com professores possuindo uma renomada reputação como instrumentistas e intérprete e vastos meios de registros, semelhante os grandes professores de música Franz Liszt (1811-1886) e Frédéric Chopin (1810-1849), ensinando comumente aspectos interpretativos musicais, práticas performáticas solo ou em conjunto, que exigiam um nível elevado de instrução. (CERQUEIRA, 2010).

Montar um percurso histórico, descrevendo a música e o seu ensino nas mais variadas culturas e épocas, é uma tarefa árdua. Qualquer historiador ou músico etnomusicólogo poderá ser tentado a mostrar e descrever, predominantemente em seu trabalho a própria cultura musical Eurocêntrica dominante. Para constatarmos essa afirmativa, basta realizarmos uma leitura vaga tanto dos sumários quanto dos conteúdos dos grandes “*best sales*”, que versam sobre história da música a fim de percebermos isso.

Com isso, intencionou-se traçar neste capítulo um percurso conciso sobre a configuração do campo da música e o ensino revelando sua contribuição na organização de práticas e representações em diferentes culturas, a fim de formar ou instigar no leitor uma memória histórica basilar sobre o objeto desta pesquisa, o ensino de música e sua propagação nas sociedades.

3. O ENSINO FORMAL E NÃO FORMAL DE MÚSICA NO BRASIL: traçando a história inicial.

Abordar a história do ensino de música no Brasil é uma tarefa árdua e complexa, assim como também, falar sobre o ensino de música nos demais períodos da história humana, à semelhança do que aconteceu no capítulo dois deste trabalho. Temos aqui, a missão de tentar traçar uma breve linha temporal do que conhecemos hoje como educação musical. Pois sabemos que, muito antes da “*colonização/apropriação*” acontecer, nestas terras já existiam diversas nações indígenas estabelecidas há milhares de anos, com um efervescente leque de costumes e

culturas próprias que, por si só, já daria uma grande produção acadêmica sobre educação musical. Mas não é isso que vemos quando realizamos uma revisão de literatura acurada sobre musicologia, mais especificamente sobre a história da educação musical no Brasil.

Acerca dessa falta na produção historiográfica brasileiras, Barbosa (2002) relata a presença de um déficit muito mais delicado e complexo na formação dos músicos educadores:

Ausência do ontem, [nas produções acadêmicas, desconsiderando o período pré-colonial] os quais omitem ou desprezam o passado como consequência da falta de uma formação histórico-músico-educacional e mesmo, como decorrência da carência de investigações endereçadas à temática (BARBOSA, 2002, p.145 grifo nosso).

Ao enveredamos pelos intrincados caminhos da descrição da história humana, devemos sempre lembrar dos conselhos do querido Peter Burke, na qual nos afirma que: "deixamos de lado a ideia de 'História' no singular, com letra maiúscula, em benefício de histórias múltiplas" (BURKE, 2005, p.15). Sobre esta perspectiva, reconhecemos que a história do ensino de música no Brasil é múltipla, e que cada momento histórico merece o seu devido destaque.

Neste capítulo objetivamos inventariar as histórias plurais sobre esse tema, a fim de, futuramente, despertar nos leitores uma curiosidade para temas de possíveis futuras pesquisas acadêmicas.

3.1 A educação musical formal no Brasil: traçando a história desde a chegada dos europeus.

Se voltarmos à história, veremos que os primeiros ensinamentos de música europeia foram trazidos pelos jesuítas, que vinham para esta terra dispostos a ganhar mais fiéis para a igreja católica.

De maneira imediata, a forma mais eficaz que acharam para conquistar os indígenas foi mediante a arte e, em especial, a música cantada pelos padres coralistas da igreja.

Dessa forma, por já estarem familiarizados com as músicas ritualísticas de sua tribo, os indígenas aceitaram, sem muita resistência, e viram na singeleza do cantochão uma nova forma de adorar ao poderoso tupã que, desde então, passou a ganhar um novo nome "Deus",

sendo os indígenas a principal mão de obra utilizada pelos padres para prover o canto nas celebrações.

Essa nova forma ritualística veio acompanhada com dogmas e costumes estranhos aos de sua vivência habitual, como o uso de novas roupas, símbolos sagrados como a cruz de Cristo e o latim cantado.

Um pouco mais à frente na história, com a vinda de D. João VI para o Brasil, a forma como a música era praticada na antiga colônia passou a receber um tratamento especial. Isso se deu graças a reconstrução da Capela Real pelo então padre José Maurício Nunes Garcia, que elevou o fulgor da construção ao seu máximo. Esse padre trouxe para o Brasil o organista José do Rosário, que era muito influente em Lisboa-Portugal, elevando assim, o nível da música sacra executada e ensinada nas celebrações brasileiras.

No entanto, se olharmos com um pouco mais de atenção, veremos que o ensino de música não se detinha apenas nos recintos da igreja. Fora desses espaços existiam muitos flautistas, cantores, sanfoneiros e violeiros que animavam as festas populares como o carnaval, as celebrações do final de ano, festejos locais e etc. Esses músicos quase esquecidos pela história, eram responsáveis por uma boa parte da efervescência cultural e referência musical, que o Brasil viria a se tornar futuramente para o mundo.

Além do ambiente religioso, em 1813, iniciou-se a construção do teatro São João, em substituição ao então atual teatro de Manuel Luiz que já não atendia mais às expectativas da corte portuguesa.

Depois desse pulo cultural europeu que o Brasil vivenciou, D. João VI se empenhou com afinco na construção e manutenção da música brasileira, tratando torná-la patrimônio indissociável da nação. Neste período, o imperador deixou Francisco Manoel da Silva com a incumbência de criar o Hino Nacional brasileiro e, também, a responsabilidade de zelar pelo patrimônio cultural musical.

Segundo Almeida (1942), foi sobre a responsabilidade de Francisco Manoel da Silva (Compositor do Hino Nacional), que o Brasil recebeu o Conservatório de Música do Rio de Janeiro em 1841, esse conservatório seria o primeiro modelo padrão para todas as demais instituições dessa categoria no Brasil.

Depois disto, um pouco mais a frente, em 1854, foi expedido um regulamento pelo império brasileiro que passou a disciplinar o ensino de música pelos docentes. E logo mais adiante, um outro decreto estipulou o concurso público como forma de contratação de professores de música, NAGLE (1968).

Um outro marco na educação musical brasileira, que podemos considerar neste trabalho, foi a criação do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo em 1906. Logo em seguida, acompanhando os avanços que estavam acontecendo no Brasil, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Francisco Campos realizaram muitas reformas na educação até então, todas elas inspiradas no princípio da *escola nova*. Essas reformas influenciaram substancialmente a forma como a educação era vista no Brasil e conseqüentemente o ensino da arte educação.

Nesse mesmo período, nas décadas de 1930-1940, a educação musical brasileira viveu o seu período áureo sob a regência do famoso Heitor Vilas Lobos que criou e dirigiu a Superintendência de Educação Musical e Artística - SEMA, essa instituição elevou o ensino de música a nível nacional tendo como ótica os princípios norteadores alinhados com o período político daquela época: disciplina, civismo e educação artística.

Em 1942, com o desenvolvimento do canto orfeônico em todo o território nacional, foi-se criado o Conservatório Brasileiro de Canto Orfeônico-CNCO, que tinha a finalidade de capacitar novos professores a ministrar a disciplina de canto nas escolas brasileiras somente por meio do credenciamento pelo CNCO ou de demais instituições equivalentes.

Nesse período, a educação musical veio a tornar-se uma disciplina curricular até o início da década de 1970, com a LDB 5692/71. Por meio dela, o Conselho Federal instituiu o curso de licenciatura em educação artística alterando, com isso, o currículo original do referido curso que passou a conter quatro áreas artísticas diferenciadas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho (SÃO PAULO, 1991).

Um pouco mais a frente, tivemos a oportunidade de presenciarmos uma das transformações mais importantes na educação brasileira, pois o advento da LDB 9.394/96 modificou significativamente a forma como a educação era executada em nosso país.

Foi mediante a LDB 9.394/96 que se estabeleceu o ensino de arte na educação básica, como bem relata (PENNA, 2004, p.23) em seu trabalho, “a atual LDB, estabelece que o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

No entanto, podemos afirmar que ela ainda hoje abre margem para ambigüidade ao permitir que essa disciplina tenha múltiplas abordagens pelo educador, possibilitando com isso, que o conceito de “ensino de arte” venha a ter variadas interpretações.

Apesar de termos uma base jurídica sólida para uma boa aplicação do ensino de música, ao contrário do que se espera, vários autores indicam mediante suas investigações que,

atualmente, está faltando professores de música nas escolas de educação básica do ensino público regular.

Para Santos (2005), a ausência de professores capacitados atenua-se no ensino fundamental, possibilitando que a iniciação musical dos alunos seja lecionada por pessoas que simplesmente apreciam a música, porém, desprovidos de uma formação musical adequada.

3.2 O ensino informal de música no Brasil.

Em contraste com a educação musical formal brasileira citada anteriormente, o ensino não formal de música praticado fora do ambiente escolar, segundo Dantas (2010), começou a aflorar por volta de 1950, tendo início mediante as formações das bandas de música desenvolvidas em fábricas do interior do estado de São Paulo mediante a criação de projetos e oficina. Essa modalidade passou a lograr um amplo desenvolvimento desde então, graças a ampliação desse ensino aplicados aos diversos contextos da sociedade.

Dentre esses diversos contextos, podemos citar o próprio ensino não formal e profissional de música realizado por professores graduados, mestres e doutores nas orquestras, bandas, cursos livres, música de câmara, *máster-classes*, oficinas de arranjos, de improvisação e corais amadores.

Em meio a esse aspecto pluralístico cultural, Oliveira (1990), Cruvinel (2008), Tourinho (2008), Cerqueira (2009) e Fisher (2010) apontam as seguintes características preponderantes desse tipo de ensino de música no nosso Brasil:

- Autonomia a partir da necessidade de iniciativas e decisões;
- Interação com os colegas como recurso de aprendizagem – Teoria da Aprendizagem Colaborativa (FISHER, 2010, p.51-66);
- Utilização de repertório provindo de culturas e contextos variados;
- Acessibilidade econômica para todos os contextos sociais;
- Abordagem prática no aprendizado de conceitos teórico-musicais, permitindo sua assimilação sensorial;
- Desenvolvimento interdisciplinar de habilidades musicais, entre elas: Treinamento Auditivo, Leitura de Notação Musical, Audição Crítica, Análise Musical, História da Música, Improvisação, Harmonização, Composição e Performance;

- Considerações sobre a técnica instrumental e suas implicações anatômico-fisiológicas;
- Desenvolvimento da sensibilidade artística através da Audição Crítica.

E não para por aí, pois o leque de possibilidades que o ensino não-formal oferece é vasto e adaptável. Dentro desta perspectiva, Trindade (1991, 1996, 2010) destaca, mediante o seu modelo “CLATEC”, a possibilidade de se trabalhar, no ensino coletivo não formal, com a construção de instrumentos musicais não convencionais, sugerindo esse modelo de ensino como recurso de aprendizagem extra para portadores de deficiência visual, mas isso já é um outro assunto.

Ainda vislumbrando as possibilidades do ensino não formal de música, Cerqueira (2010) destaca que o ensino coletivo de bandas ou grupos de cordas – como ressaltados nos trabalhos de Barbosa (1994) e Cruvinel (2005) – é possível trabalhar técnicas equivalentes em vários instrumentos, tendo em vista as semelhanças anatômicas existentes entre instrumentos do mesmo naipe como os saxofones e clarinetes que possuem palheta simples ou os napes das cordas friccionadas, que abrangem uma ampla categoria como o violino, viola, violoncelo, baixo e etc.

Mediante essa ampla possibilidades Tourinho (2008), destaca que os ambientes férteis para o aproveitamento de técnicas e metodologias aplicadas em turmas variadas, podem possuir maiores incidências em projetos sociais, ONGs, centros comunitários e, até mesmo, na própria educação básica.

Em meio a todos esses conceitos, Cruvinel (2005), ainda apimenta a discussão falando que o ensino coletivo não formal e formal de música destaca-se em relação à aula formais por proporcionar, ao aluno, uma convivência em grupo desenvolvendo fortemente as relações interpessoais. Outros autores defendem o emprego desta metodologia por elevar a motivação no aprendizado, a autoestima e a autoconfiança (DANTAS,2010), ou por ser economicamente mais viável também (TOURINHO, 2008).

Entretanto, não podemos negar que especialistas apontam algumas dificuldades nessa metodologia. A primeira delas é a de manter uma turma homogênea, pois cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizado. Em segundo lugar está a dificuldade em se ampliar o ensino coletivo por um período superior a dois anos, pois muitos defendem que seria importante o aluno ser encaminhado ao ensino individualizado para ter um desenvolvimento técnico musical mais satisfatório (DANTAS, 2010).

Em meio a tantas postulações teóricas sobre o ensino informal de música, atualmente, vemos em nossa frente um grande desafio que abalou completamente a forma como vemos a educação hoje.

Com a pandemia do COVID-19, que surgiu no finalzinho do ano de 2019, ano em que esse trabalho passou a ser escrito, todas as interações sociais tiveram que ser repensadas devido a necessidade da manutenção do distanciamento social; as aulas presenciais assumiram caráter virtual; as escolas fecharam as portas operando de forma remota a fim de evitar o contágio da doença; os professores tiveram que se adequar à nova forma de ensino formal e informal de suas disciplinas; leis de contingência tiveram de serem criadas, em um espaço de tempo recorde, para assegurar na educação as condições necessárias de prevenção e saúde comunitária nas instituições de ensino e cultura. Tudo isso fez parte de uma tentativa desesperada em achatar a curva de contágio e o número de mortos em todos os países do mundo.

Esse evento histórico mundial, marcou a forma como a humanidade estava acostumada a lidar com a sua rotina, o trabalho em home-office cresceu abismalmente e as adaptações às tecnologias foi necessário para que se mantivessem os vínculos sociais já construídos até então, mesmo que de forma virtual.

Com isso, as atividades normais realizadas de forma unicamente presencial tiveram que se adaptar, a fim de subsistirem em nossa sociedade pós-Covid-19, tais como: tocar na orquestra, ensinar, realizar comemorações, ir a lanchonete etc. Tornando assim, o atual cenário geopolítico e, conseqüentemente, educacional, extremamente incerto.

4. SOBRE O PROJETO DE EXTENSÃO MÚSICA PARA TODOS E AS SUAS IMPLICAÇÕES EM SÃO BERNARDO - MA.

O projeto de extensão “*Música para Todos*” (MPT), foi criado no segundo semestre de 2014, com o objetivo de atender à comunidade ludovicense nas dependências da cidade universitária de Bacanga em São Luís-MA.

O projeto atende atualmente o quantitativo aproximado de 400 alunos oriundos, em sua maioria, da educação pública, sendo as aulas realizadas nas escolas que ficam no entorno da universidade, “[...] contribuindo para que a educação musical não seja privilégio de uns poucos, mas oportunidade para muitos, se não para todos” (FIGUEIREDO; SCHMIDT, 2008, p. 6).

O projeto também visa contribuir para a formação profissional dos alunos do Curso de Licenciatura em Música da UFMA do referido campus, oportunizando um espaço para aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a graduação (SOUSA; JÚNIOR; ROSÁRIO; CAMPOS, 2016).

As aulas ofertadas compreendem a modalidade de violão, musicalização infantil, flauta doce, cavaquinho, teclado, piano, fanfarra e banda musical.

4.1 Detalhes orgânicos do projeto.

Na cidade de São Bernardo, o projeto foi desenvolvido no segundo semestre de 2017 até 2018, dando oportunidade de um ensino gratuito de música para a comunidade bernardense e para as demais cidades vizinhas. O projeto ajudou também os discentes do curso de música em suas atividades de estágio, obtenção de horas extracurriculares e etc.

Durante o desenvolvimento, as aulas eram oferecidas nas dependências da Universidade no Núcleo do Curso de Música, tanto para crianças como jovens e adultos.

No ápice dos cursos, o projeto contou com cinco turmas de violão e uma turma de flauta doce barroca que juntos agregam um total de 42 alunos, 3 monitores (2 licenciando e 1 licenciado) do curso de Linguagens e Códigos/Música, sendo orientados por um professor do curso.

Os instrumentos musicais da Universidade fornecidos para as aulas foram: 25 violões e 30 flautas doces. Todos eles pertenciam à universidade e, após as aulas, eram devolvidos para os armários ou salas.

Vale destacar também que, apesar da maioria dos instrumentos pertencerem à Universidade, alguns alunos levavam os seus próprios instrumentos para as aulas, aumentando assim, o quantitativo de instrumentos utilizados durante o projeto em questão.

4.2 Descrição das aulas

Com relação às aulas o repertório organizado era aplicado de forma gradativa, sendo iniciadas mediante a introdução de melodias com poucos acordes para uma melhor compressão e execução pelos alunos. Isso era realizado partindo sempre do princípio da facilidade e, aos poucos, eram introduzidas músicas mais difíceis, com acordes diferenciados ou com ritmos novos para os discentes.

Sempre que possível, era também investigado um pouco sobre os gostos pessoais de cada aluno, procurando saber-se, com isso, quais músicas eles mais ouviam, cantavam ou se identificavam, a fim de introduzi-las no repertório estudado.

Durante as aulas na aplicação desta estratégia, percebia-se que esse *habitus*, adotado pelo professor das turmas, tanto de violão como de flauta doce, motivava os alunos a estabelecer discussões eficientes sobre o que se ouvia, sobre o que estavam dispostos a seguir com base em suas vivências e sobre o proveito que isso poderia trazer para o próprio crescimento musical pessoal de cada indivíduo.

O objetivo dessa metodologia era fazer com que os alunos assimilassem melhor os conteúdos, conseguindo por meio disso, musicalizá-los com mais eficiência e não torná-los executantes virtuosos à semelhança do que é pregado nos tradicionais conservatórios de música do Brasil. Sobre essa forma de musicalizar Soares (2014) falou em seu trabalho que:

Pensamos, ainda, pode trazer para a academia um novo olhar sobre o ensino da música, perseguindo o que Mário de Andrade nos iluminou no sentido de uma construção da formação dos músicos: o de se ensinar música e não vender virtuosidade no Brasil, o de se pensar na formação do músico e não o de formar instrumentistas. Assim, compreenderemos ter alcançado nosso maior objetivo enquanto pesquisador-professor (SOARES, 2014, p. 16).

Sobre a estratégia supracitada anteriormente Lowman (2004) e Bastian (2009) afirma que:

Além de esclarecer o conteúdo, ensinar o pensamento racional e destacar julgamentos afetivos, a discussão é particularmente eficiente em aumentar o envolvimento do estudante e o aprendizado ativo nas classes. [...] A motivação para aprender é aumentada porque os alunos querem trabalhar para um professor que valoriza suas ideias e os encoraja a serem independentes (LOWMAN, 2004, p. 161- 162).

Ou ainda:

Não importa em que currículo da música ou da educação musical alguém se esforce: a familiaridade com a música contribui para que as crianças e os jovens, em sua compreensão e em seu agir, também sejam capazes de ver suas perspectivas no espelho das perspectivas dos demais. Nos espaços da música se pode aprender a relativizar as próprias posições e introduzi-las na totalidade do jogo, em nossa opinião, mais amplamente do que no esporte ou em outras atividades exercidas conjuntamente (BASTIAN, 2009, p.82).

Essa metodologia na aplicação do repertório visava extinguir ou, ao menos amenizar, qualquer tipo de barreira que, por acaso, viesse a se impor entre “teoria e prática, obrigação e satisfação, grupos homogêneos e heterogêneos, especialidades e generalidade, reprodução e produção de conhecimento”, como bem enfatiza Bochniak (1992).

Neste capítulo, não devemos esquecer de mencionar também sobre a distribuição dos aprendizes durante as aulas. A sala era sempre organizada em semicírculo ou em círculo imitando as grandes formações orquestrais. Promovendo, com isso, uma maior e melhor interação entre os colegas, isso facilitava na ajuda mútua entre os pares, aumentava o campo de visão do docente ajudando a perceber as interações realizada por todos, favorecia, também, na tomada de decisão e de comando do professor durante as aulas etc.

Organizar os alunos em círculo ou semicírculo ajudava também na comunicação visual dos aprendizes entre si e na comunicação visual com o professor. Isso contribui de forma síncrona para o início performático de uma música ou exercício. A exemplo do dedilhado ou de uma música tocada em conjunto.

Acerca dessa estratégia Joly e Joly (2011) afirma que:

Na experiência da orquestra, a música como forma de expressão pode ser um meio de diálogo entre os músicos que tocam lado a lado, que se organizam em pequenos grupos, que reinventam as características de cada naipe de instrumentos e encontram formas expressivas de aproximação e comunicação. Consciente de si, de seu papel e de sua responsabilidade dentro do grupo, os músicos trabalham em conjunto nos diversos fazeres do cotidiano da orquestra, criando e fortalecendo laços de amizade. Essas relações afetivas ultrapassam os contornos da orquestra e o tempo tem nos mostrado que elas perduram ao longo da vida (JOLY E JOLY. 2011, p. 84).

Por meio dessa organização, percebia que isso facilitava aos alunos ouvir o que cada um estava executando, colaborando assim, para manutenção da eficácia do trabalho em grupo. Não podemos esquecer de citar que por meio dessa organização, o professor tinha um olhar mais global sobre seus aprendizes e podia, quando necessário, administrar melhor as instruções realizadas para o instrumento e para o coletivo.

Sempre que necessário, era realizado adaptações no planejamento mensal, tais adaptações eram repensadas frente a necessidade de inserir um repertório mais elaborado para os alunos mais avançados ou, então, formar um semigrupo que estudaria apenas determinadas modulações de um acorde fácil para um outro mais difícil, por exemplo.

O projeto chamou bastante atenção das escolas de ensino fundamental da cidade de São Bernardo, e das demais cidades vizinhas, pois oportunizou um aprendizado gratuito de um, ou mais, instrumento musical. Acerca dessa facilidade Tramonte; Grubisic (2012) afirmam que:

A educação musical em projetos socioeducativos que envolvem o ensino em grupo tem sido uma alternativa de acesso democrático para a formação musical e sociocultural de crianças e jovens que não poderiam arcar com os custos de um ensino particular (TRAMONTE; GRUBISIC, 2012, p. 288).

Não podemos deixar de citar aqui a Escola Unidade Integrada Bernardo Coelho de Almeida, situada no interior Baixa Grande de São Bernardo-MA, essa escola, motivou e ajudou um expressivo número de alunos auxiliando-os a participar do projeto em meio as várias dificuldades coletivas enfrentadas com a locomoção, motivação e logística. .

4.3 Notas sobre a turmas de violão.

As aulas do projeto ocorriam em 5 turmas de violão que funcionavam em turnos diferenciados ao critério e disponibilidade dos monitores. Elas eram divididas entre 3 turmas na quarta-feira pela manhã, uma turma na quarta-feira à tarde e uma turma na quinta-feira à noite.

Figura 2- Imagem da 1º e 2º turma de violão.



Fonte: Imagem produzida pelo autor.

O aprendizado era proporcionado de forma simples, concisa e objetiva, partindo sempre com noções introdutórias sobre a anatomia dos instrumentos, avançando até chegar nos conceitos históricos que nortearam o surgimento da popularização do violão na música popular mundial e brasileira.

As metodologias eram pensadas para serem aplicadas para o coletivo, como exercícios de dedilhados realizados em conjunto com o auxílio de um metrônomo, que servia como uma bússola para a uniformização da pulsação do pinçar dos dedos nas cordas ou na sincronização dos ritmos estudados.

Figura 3- Imagem da 2ª turma de violão.



Fonte: Imagem produzida pelo autor.

Mediante essa estratégia, percebia-se que a música trabalhada em conjunto, unia de certa forma o grupo. Trazendo assim, consigo, um certo equilíbrio na constância da prática realizada. Com relação a essa função Cruvinel (2005) fala que a música exerce o papel de preservação e integração da sociedade, trazendo equilíbrio e estabelecendo um ponto de união entre as pessoas. “Essa função é notada na satisfação do indivíduo em participar de algo familiar ou de fazer parte de um grupo que é constituído de indivíduos que possuem os mesmos valores, os mesmos modos de vida e as mesmas formas de arte” (CRUVINEL, 2005, p. 54)

Às vezes, quando determinada sequência de dedilhado era complexa como o temido “P-I-M-A-I-M-I-A”, a turma era dividida em dois ou mais grupos predispostos em semicírculos, estrategicamente divididos, contendo alunos que já dominavam a sequência a fim de ajudar os demais, enquanto o professor dedicava maior atenção aos alunos com maiores dificuldades como mostrado na imagem abaixo.

Figura 4- Imagem do professor de violão ajudando uma aluna.



Fonte: Imagem produzida pelo autor.

Durante as aulas, havia momentos em que era preciso, antes de iniciar, realizar um revezamento de posições entre os alunos, mudando o coleguinha do lado e colocando-o ao lado de um outro desconhecido, isso facilitava na socialização do grupo, pois coibia as conversas paralelas.

Nessa linha, era cultivado a amizade, a cooperatividade entre os pares, contribuindo para a motivação da turma e uma maior socialização. Todas essas estratégias fortaleciam os vínculos e contribuíam para que os objetivos trabalhados nas aulas fossem alcançados (CONDESSA, 2010, p. 655).

Por meio dessa metodologia, foi constatado que houve uma motivação no processo de absorção dos conteúdos, pois “As teorias atuais veem a motivação como uma parte integrante da aprendizagem que auxilia os alunos na aquisição da gama de comportamentos adaptativos que irá proporcionar-lhes a melhor chance de alcançar seus próprios objetivos pessoais.” (O’NEILL e MCPHERSON *et al*, 2002, p. 31).

Com relação a aplicação do repertório, quando o professor percebia que a classe já estava familiarizada com o instrumento, era então trabalhado músicas brasileiras pré-selecionadas e organizadas em função do quantitativo dos acordes existentes. Dando sempre preferência às músicas com poucos acordes em sua harmonia, contendo um, dois ou três. Assim,

começando sempre com a música formada com um ou dois acordes, progredindo a dificuldade na medida em que a turma avançasse nos estudos.

Com relação os ritmos do repertório, nas primeiras músicas sempre era trabalhado músicas básicas e conhecidas como o pop rock ou o rock, a exemplo da música “Que país é esse” de Legião Urbana, por conter um ritmo razoavelmente fácil de ser realizado com a mão direita do executante.

Com isso, o objetivo era seguido até os alunos dominarem um razoável número de músicas já trabalhadas em seu repertório, músicas com poucos acordes, isso proporcionava uma segurança prática aos alunos ao avançarem para ritmos mais complexos e harmonias com maiores quantidades de acordes, a exemplo do samba, o forró, o Country.

Com relação a progressão do repertório, na medida em que se avançava em complexidade era então introduzidas músicas do convívio pessoal ou gosto musical da turma, como as músicas gospel para os discentes evangélicos. Sempre explicando como cada célula rítmica deveria ser realizada corretamente e como cada acorde desempenhava a sua função na tonalidade. Respeitando também os significados pessoais que cada música exercia sobre os aprendizes, a sua função social e o seu contexto cultural como bem fala Hargreaves e North (2000).

Do ponto de vista físico a música consiste num conjunto de sons com frequências específicas, amplitudes, timbres que são organizados pelo compositor ou executante dentro de um padrão de organização. O que transforma esses sons em música são os significados que as pessoas coletivamente projetam nos mesmos, e uma parte vital desse processo é o contexto cultural e social em que essa música se encontra. (HARGREAVES e NORTH, 2000, p. 1).

4.4 Notas sobre as turmas de flauta doce

A utilização da flauta doce no ensino de música é muito antiga. No século XX ela passou a obter um papel muito importante na educação musical (BARROS 2011, p. 52). Na educação não-formal ela é amplamente utilizada, seja no processo de musicalização de crianças ou, até mesmo, em práticas orquestrais amplamente utilizadas na educação formal em nossos dias atuais como descrito nos trabalhos de Beineke (2003), Weiland (2006) e Reis (2011).

Com relação a turma de flauta doce do projeto, as aulas ocorriam no turno da manhã para uma turma majoritariamente infantil, contendo apenas um aluno com mais de 60 anos de idade.

As flautas utilizadas durante as aulas eram em sua maioria, cedidas, pela Universidade, alguns poucos alunos chegaram a adquirir o seu próprio instrumento atendendo as orientações dadas pelo docente sobre os cuidados que devemos ter com a higiene dos instrumentos de sopros, pois a falta desses cuidados adequados, podem trazer malefícios à saúde bucal do músico, segundo relata Frias-Bulhos (2012) em seu trabalho.

Sempre durante as aulas, o monitor organizava os alunos em semicírculo para melhor visualização dos discentes, às vezes, as aulas eram realizadas com duas turmas de naipes diferentes, violão e flauta doce (vide a próxima imagem) com o intuito de se trabalhar práticas em conjunto e arranjos organizados para as duas categorias de instrumentos, para serem apresentados em eventos realizados na universidade.

Figura 5- Imagem de uma apresentação realizada pelas turmas de flauta doce e violão no evento do aCoMuMa³



Fonte: Imagem produzida pelo autor.

O aprendizado, nas aulas de flauta doce, era proporcionado de forma simples e objetiva, sendo utilizado, quando necessários, no início do curso, fotocópias com a digitação das notas e um Data-show.

Esses recursos eram empregados, na maioria das vezes, para facilitar melhor o entendimento dos alunos sobre uma determinada técnica utilizada nas passagens das notas ou

³ O projeto de extensão aCoMuMa foi um projeto voltado para a criação de composições musicais contemporâneas. Esse projeto foi desenvolvido na UFMA campus São Bernardo entre os anos de 2014 a 2016 sobre a coordenação do Prof. Dr. Paulo Rios Filho.

até mesmo imagens comparativas contendo as diferenças de digitação utilizadas na flauta doce germânica e na flauta doce barroca, ou para auxiliar o aluno em sua escolha sobre qual digitação ele deveria adotar em determinada nota com digitações variadas, a fim de tocar as músicas com mais conforto anatômico e agilidade, por exemplo.

Figura 6 - Imagem de uma aula sobre embocadura na flauta doce.



Fonte: Imagem produzida pelo autor.

Os exercícios e melodias iniciais envolviam técnicas de embocadura para iniciantes, como notas longas e contratempos intercalados realizados com notas curtas e longas executadas como o professor e o grupo. Nesse exercício, era dada prioridade máxima para a audição das notas emitidas, o que facilitava na internalização da afinação das notas pelos discentes. Esses exercícios eram, em sua maioria, retirados de apostilas de estudos para flautistas, sendo trabalhado, com isso, a leitura da partitura na turma.

Como a maioria dos alunos da turma eram crianças e jovens, os exercícios eram realizados sempre de forma dinâmica e lúdica pretendendo-se, mediante isso, desenvolver a musicalidade dos discentes, dando ênfase na expressividade particular de cada um, sempre realçando as formas musicais presentes nas dinâmicas abordadas (SWANWICK, 1994, p. 7).

Durante as aulas, eram trabalhadas práticas em grupo com a leitura da partitura contendo melodias pensadas para a execução solo, em duetos ou em conjunto, dividindo em grupos os alunos de cada família das flautas como: sopranos, contralto e tenores, a fim de se

trabalhar determinados aspectos técnicos sobre articulação, postura e afinação que cada instrumento exigia, Reis (2011).

Figura 7- Imagem de uma turma de flauta doce.



Fonte: Imagem produzida pelo autor.

Vale destacar também, que tais práticas requerem uma atenção especial para a audição pessoal e em conjunto, a comunicação visual e a postura adequada durante a execução das músicas. Pois a execução equivocada dessas técnicas podem influenciar negativamente no aprendizado e, também, na performance musical, podendo afetar até mesmo a saúde dos discentes.

Para esse exemplo, podemos citar o exercício equivocado da má postura, que se realizado da forma incorreta, pode afetar a ergonomia torácica e laringológica dos aprendizes, trazendo com isso, problemas futuros.

5. SOBRE O HABITUS PRESENTE NAS AULAS DE VIOLÃO E FLAUTA DOCE: uma análise do habitus presente nas posturas adotadas pelo monitor de turma

O conceito de *habitus* presente nas falas de Bourdieu (1983), trata esse fenômeno como um conjunto de formas ou estruturas duradouras que se agregam às diversas práticas ou experiências já vivenciadas pelo sujeito, somando assim, mais conhecimento que será posto em prática subsequentemente. Para ele, o *habitus* reage de uma forma diferenciada na vida do sujeito, vindo a tornar-se um exemplo de ações executadas com base em determinados comportamentos ou matrizes já absolvidos.

Bourdieu (1983) percebeu e conseguiu mostrar que determinadas práticas eram realizadas socialmente seguindo uma certa estrutura lógica. Para esses saberes práticos ele chamou-os de *habitus* e postulou sobre a racionalidade desse fenômeno do seguinte modo:

[...] é o sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam os produtos de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-los, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1972, in Ortiz, 1983, p. 15).

Mediante esta ótica, desenvolvemos reflexões sobre o *habitus* propagado durante as aulas de violão e flauta doce no projeto aplicado. Com isso, buscamos trazer debates envolvendo o processo cíclico de ação-reflexão presentes durante as aulas, fundamentando as discussões sobre a luz dos escritos de Bourdieu e também consultando outros autores que tratam da mesma temática como Perrenoud (1993), Catani (1985, 1994) e Bueno (1996).

Esse debate entre os processos já citados anteriormente, intenta compreender e pensar sobre as ações docentes durante todo o percurso de ensino musical. Construindo assim, um entendimento científico sobre a construção dos saberes, práticas pedagógicas e as experiências vivenciadas.

Sobre tais saberes experienciais, Tardif (2010) fala que:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (TARDIF. 2010, p. 38).

A presença desse *habitus* na vida do docente é extremamente importante, se levarmos em consideração a formação do indivíduo, pois cada discente aprende uma metodologia ou aspecto pedagógico característico, seja por meio de um professor, que o ensinou anteriormente, seja mediante a influência do meio absorvida pelo sujeito, seja por qualquer outro marco influenciador que modificou ativamente o seu percurso formativo.

Sobre essa afirmação, Sacristán (2006) fala que essa evolução interna deve ter primazia nas considerações, pois é comum o desenvolvimento do *habitus* na vida do sujeito, não somente dentro do aspecto educacional, mas em todas as demais fases de aprendizado na vida das pessoas.

O *habitus* inclui ações consideradas simplórias como: aprender a segurar um garfo e uma faca, a maneira como o adulto ensina criança, aprender a andar de bicicleta ou até mesmo a produzir uma monografia a rigor do orientador.

Durante o processo de análise de tratamento de dados utilizamos duas etapas fundamentais. Na primeira etapa realizamos a organização dos dados coletados a partir da prática de sala de aula vivenciada, leitura flutuante dos teóricos para embasamento da análise, na segunda etapa realizamos escolha de unidades significantes da pesquisa, dando origem ao que podemos denominar de temas centrais para análise dos *habitus* da prática docentes identificados a partir das experiências do projeto de extensão.

Quadro 1 – Resultado das Análises sobre Prática Formativa

TEMA: Formação do <i>habitus</i> na prática docente a partir dos saberes desenvolvidos no projeto de extensão universitária do curso de Música	
O descritor central da temática tem como fundo os aspectos formativos gerados na formação inicial durante os períodos vivenciados pelas disciplinas curriculares do curso de Música que serviram de suporte para a prática de ensinar. Contudo, não somente a formação inicial teve influência legitimadora, as experiências e representações com o campo da música também podem ser percebidos no processo de construção do gosto musical, outro aspecto significativo de análise observado durante o desenvolvimento do estudo.	
Unidades significantes	Descrição
Modus de ensinar e modus de aprender: construção de saberes na organização do espaço físico e uso dos instrumentos	Observamos um processo de incorporação de um <i>habitus</i> relativo à prática docente oriundo do contexto de sala de aula na academia gerado pelo modo de aprender a ensinar relacionado às técnicas de uso dos instrumentos (violão e flauta) e organização do espaço físico

Construção do gosto musical: relações afetivas na produção musical	Partimos da ideia de Bourdieu (1994) de que o <i>habitus</i> também deve ser entendido enquanto valores, costumes, esquemas de pensamentos incorporados que nos ajudam a interpretar o mundo social. As relações afetivas no processo de ensino e aprendizagem geram trocas, construção de novos valores, contribuindo para vivência de novas práticas musicais no sentido do gosto musical
---	---

No que diz respeito ao campo educacional, pode-se observar aspectos característicos herdados dos mestres (docentes) na construção do *habitus* para a prática de professores. Segundo Sacristán (2006), considerar esses saberes experienciais humanos é mais importante, durante o processo de aprendizagem, do que até mesmo a própria ciência em si, pois são eles os fixadores de práticas indispensáveis à execução e propagação da mesma.

Mizukami (1983) em seus trabalhos relatou que os seus discentes de licenciatura, atuantes no ensino superior, mostraram e afirmaram que aprendiam mais com as práticas docentes dos estágios, projetos, etc, do que com apenas as teorias sobre as práticas que eram ensinadas na academia. Entendemos que neste momentos são postos desafios, que superam as experiência de sala de aula na academia.

A seguir apresentamos as unidades significantes extraídas a partir da prática enquanto monitor.

5.1 Modus de ensinar e modus de aprender: construção de saberes na organização do espaço físico e uso dos instrumentos nas Turmas de Violão

Neste tópico, falaremos sobre a presença do *habitus* identificado nas aulas de violão e, como ele era propagado pelo monitor de turma. Nesse sentido, se olharmos a fundo cada nuance percebida nas interações que aconteceram no projeto, perceberemos que, do ponto de vista prático a construção de *habitus* no processo de ensinar.

Como já referido anteriormente neste trabalho, o discente, nas aulas de violão, tinha o *habitus* de colocar os alunos em círculo ou semicírculo, com o intuito de melhorar na comunicação, no campo de visão e na tomada de decisões, chegando a motivar também os alunos.

Ora, essa motivação acontecia devido à quebra do tradicionalismo que os discentes estavam acostumados nas escolas de ensino fundamental, onde as cadeiras eram colocadas em fileiras formando, em conjunto, um quadrado na sala, pois ao chegarem na primeira aula e ouvirem o professor pedindo essa maneira de organização, percebeu-se nos alunos um

sentimento de semelhança com o ambiente na qual já estavam acostumados. Esse sentimento ajudou também na motivação dos mesmo em aprender música em um espaço diferenciado com o que eles estavam acostumados até então.

Se avaliarmos melhor a raiz desse *habitus*, perceberemos que o monitor também provou desse sentimento ao receber o mesmo pedido, dos seus professores, nas aulas de música da Universidade. E por achar essa forma mais eficiente, resolveu reproduzi-la em suas práticas docentes na tentativa de se tornar um professor ideal. Mas o que vem ser esse professor ideal?

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p.39).

Se observarmos as fotos das aulas, perceberemos que os alunos seguravam o instrumento majoritariamente obedecendo o estilo popular, apoiando a silhueta inferior do corpo do instrumento na perna direita, e não na esquerda, alinhando-o assim, na horizontal com relação ao corpo do aluno. Essa forma peculiar de segurar o instrumento é comumente utilizado pelos músicos adeptos do estilo popular e não do estilo clássico. Pois nesse estilo, observa-se que os aprendizes começam, desde muito cedo, a segurar o instrumento apoiando-o na perna esquerda com uma leve inclinação do braço para cima, como mostrado na foto abaixo.

Figura 8-: Imagem ilustrativa das posições utilizadas de acordo com o estilo.

Erudita(Clássica)



Popular



Fonte: <https://www.google.com/search?q=como+segurar+o+viol%...>

Figura 9: Alunos do projeto segurando o violão a maneira popular



Fonte: Imagem produzida pelo autor.

Uma outra consideração a se fazer, com relação ao *habitus*, no ensino de violão foi a forma como foram desenvolvidas as técnicas iniciais de dedilhados para o instrumento. Sendo utilizadas, nas primeiras aulas, as seguintes sequências visuais na lousa: *P-I-M-A*, *P-I-M-A-I*, *P-A-I-M-A*, *P-M-A-I*, *P-I-M-A-I* etc. Onde para a letra *P* temos o pinçar da corda pelo dedo polegar, *I* representa o pinçar da corda pelo dedo indicador, *M* representa o pinçar do dedo médio e o *A* representa o pinçar pelo dedo anelar.

Essas sequências eram modificadas de acordo com o grau de assimilação do aluno, variando sempre os níveis de dificuldades para mais difíceis ou sequências mais fáceis. Essa modificação toda dependia da dinâmica da turma e o nível de assimilação pelos aprendizes.

Se verificarmos bem, e compararmos a técnica do dedilhado inicial do violão estilo popular para o violão estilo clássico, perceberemos que as sequências ensinadas são semelhantes, e por que não dizer iguais? No entanto, o ensino era diferenciado, pois consistia unicamente na escrita alfabética que era registrada no quadro e copiado pelos alunos em seus cadernos, a fim de realizarem estudos posteriores em seus domicílios.

Diferentemente do dedilhado estilo clássico que é até hoje, em sua maioria, ensinado com o emprego da partitura, onde o aluno precisava ter um conhecimento prévio e

uma boa leitura da escrita musical tradicional, juntamente com técnicas de contagem, solfejo, compasso composto e simples, figuras e etc.

Entretanto, vale destacar também que, o fato do ensino de dedilhado no projeto aparentemente parecer simplificado, não significa dizer que ele era menos importante ou menos técnico, o intuito aqui é mostrar a presença do *habitus* na forma popular de ensinar violão.

Com relação a aprendizagem dos acordes, esse conhecimento sistemático era introduzido após os alunos dominarem bem todos os aspectos do dedilhado e, construírem internamente um metrônomo intuitivo pessoal. Essa qualidade subjetiva foi formada com a ajuda de um metrônomo eletrônico que orientava os discentes na execução conjunta dos dedilhados.

A vantagem de se trabalhar com um metrônomo em grupo contribuía, até mesmo, na aprendizagem das posições dos acordes repassados e, também, nas execuções das sequências de modulações ensinadas pelo professor, pois a internalização dos tempos das batidas do metrônomo por meio do dedilhado ajudava os aprendizes nas trocas de modulação entre um acorde e outro.

Todo esse conhecimento era, com isso, sendo repassado gradativamente e, na medida em que os alunos se sentiam seguros em montar determinados acordes, como os acordes maiores por exemplo, era então, com isso, introduzida as primeiras músicas com apenas dois ou três acordes em sua estrutura harmônica e, com um ritmo de fácil execução. Para esse exemplo, podemos citar a música *Me namora* de Edu Ribeiro que é tocada em reggae, ou a música *Que o país é esse?* de Legião Urbana, tocada originalmente em rock e executada com apenas 3 acordes.

O fato de se ensinar primeiros os acordes maiores, e não os demais acordes, é fruto de um *habitus* muito comum no meio dos músicos populares e, também, no meio dos músicos clássicos, pois são eles a coluna espinhal da maioria das músicas que ouvimos atualmente. E também, por sua tríade ser de fácil execução e aprendizagem, diferentemente de um acorde meio diminuto por exemplo, que popularmente já é um pouco mais difícil para o iniciante entender a sua execução e função dentro da harmonia tonal.

Com relação a aprendizagem rítmica, podemos dizer que ela era realizada durante o primeiro contato dos alunos com o dedilhado, ou também, nas dinâmicas que eram realizadas em grupo. Durante as aulas procurava-se seguir sempre uma linha lúdica na forma de ensinar os discentes.

Ao perceber-se que a turma estava segura em tocar uma música em 60 bpm, ajustava-se então o ritmo para 80 a 100 bpm, com a finalidade de desafiar ainda mais a turma a realizarem com rapidez certas passagens de acordes. Essa dinâmica contribui ainda mais para a aprendizagem rítmica da turma, ajudando os alunos a fugirem do conformismo e tornando, com isso, as aulas ainda mais desafiadoras e interessantes.

Quando as turmas, enfim, conseguia tocar bem as músicas do repertório escolhido e trabalhado, eram então depois disso, juntadas com as turmas de flauta doce a fim de tocarem em conjunto as músicas ensaiadas pelo professor.

Nesse momento o professor assumia um papel duplo de docente e maestro, corrigindo quando necessário, as passagens insatisfatórias em um ensaio geral preparatório para apresentações em eventos da universidade.

Figura 10- Imagem de um ensaio coletivo realizado com a turma de violão e flauta doce.



Fonte: Imagem produzida pelo autor.

5.2 Modus de ensinar e modus de aprender: construção de saberes na organização do espaço físico e uso dos instrumentos nas Turmas de Flauta Doce

Neste tópico abordaremos sobre as aulas de flauta doce do projeto, tentando relatar os principais *habitus* identificados durante a ministração das aulas para os alunos.

As aulas eram realizadas todas as terças-feiras pela manhã no núcleo de música do campus de São Bernardo. Ao todo, foram duas turmas de flauta doce com aproximadamente 10 alunos, e em sua maioria, eram crianças de 7 a 12 anos de idade.

Dentre os muitos fatores que contribuíram para essa característica etária da turma podemos citar: a facilidade na emissão sonora, o tamanho do instrumento, a popularização da flauta entre o público infantil, o ensejo na aquisição e manutenção etc.

Um fato interessante a relatar era a quantidade de alunos que manifestaram interesse em participar das turmas do projeto, mostrando ser de longe, as menores turmas em comparação com as turmas de violão, que passavam facilmente de 15 alunos cada.

Isso se deu devido a percepção inferiorizada que a flauta doce, enquanto instrumento, tem em nossa sociedade, pois muitos o veem apenas como uma ferramenta meio para outros fins como: musicalização de crianças, recreação etc. E não como um instrumento que também é utilizado em orquestras e concertos por músicos profissionais e sérios. Acerca deste aspecto Barros (2010) afirma que:

Infelizmente, é muito difundida no Brasil, a ideia da flauta doce unicamente como instrumento didático. Para muitos entrevistados, é preciso combater essa ideia através da elevação contínua da sua prática como instrumento de concerto através do aumento e da atualização do seu repertório. É preciso muita dedicação da parte dos flautistas e dos professores para que a flauta doce continue se afirmando como instrumento sério (BARROS, 2010, p. 60).

Por se trabalhar com um público de faixa etária menor, houve vários desafios que foram preciso transpor a fim de que se conseguisse alcançar a maestria no ensino de música.

Um deles foi conseguir manter a ordem em sala de aula, pois a facilidade na emissão sonora do instrumento facilitava a dispersão dos alunos durante as aulas.

Um outro fator que desafiou a aplicação do projeto foi a falta de constância dos pais das crianças, que passaram a falhar com o horário marcado devido a compromissos pessoais, deixando com isso, de levar os seus filhos para as aulas e atrasando o planejamento do monitor que deveria ser seguido dentro do cronograma estipulado pelo professor orientador do projeto.

Ensinar música para um público majoritariamente infantil exigiu certo cuidado e disciplina nas ministrações das aulas, por se tratar de um público jovem era preciso ser zeloso com a ergonomia, entrada certa nos tempos, posição correta ao sentar-se na cadeira, inclinação adequada da cabeça etc.

Essa prudência era necessária, também, devido ao planejamento e ao cronograma, pois os alunos precisavam estar seguros sobre o que aprendiam a fim de executarem uma boa performance no palco.

Essa organização metódica pode ser relacionada com o *habitus* institucional curricular seguido pelas instituições de ensino formal, que deveria ser seguido sempre fugindo dos modelos de ensino ultrapassadas tão defendidas por Cuervo (2009) e observadas por Freire (2007) na qual nos falam que:

Ensinar exige rigorosidade metódica. O educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. (Freire, 2007, p.26).

Às vezes, nem sempre os alunos conseguiam entender, na prática, os valores das figuras ou conceitos teóricos repassados em aulas, o que exigia uma mudança na abordagem dos conteúdos. Precisando o monitor, com isso, recorrer a outras formas de ensinar, valendo-se de dinâmicas pensadas para a faixa etária da turma, como o uso da flauta desmontada em exercícios psicomotores rítmicos e percussivos tirados do livro *Lenga La Lenga* de Beineke e Freitas (2006), que utilizava-se da notação tradicional modificada e a memorização psicomotora como meio finalístico para a execução rítmica de suas músicas.

Figura 11: Foto da escrita de uma canção utilizada nas aulas de Flauta Doce.

The image shows a musical score titled "Percussão com flauta doce:" on the left. On the right, there are four staves of music notation. The top staff is labeled "Sopro no pé da Flauta S." and contains a sequence of notes. The second staff is labeled "Pé da Flauta S." and contains a sequence of notes. The third staff is labeled "Cabeça da Flauta C." and contains a sequence of notes. The fourth staff is labeled "Cabeça da Flauta T." and contains a sequence of notes. The notation includes various note values and rests, indicating a rhythmic exercise.

Fonte: Imagem tirada da página 32 do livro *Lenga la Lenga* de Beineke e Freitas (2006)

Acerca dessa prática adaptativa Queiroz (2000) reafirma que:

[...] o ensino musical não pode considerar o fato de ler música como o maior critério de sucesso dentro dessa atividade, pois um aluno, ao iniciar seus estudos, não tem ainda motivação suficiente para encarar a leitura como algo fundamental para o processo de educação Musical (QUEIROZ, 2000, p. 45).

Essa prática reflexiva e ativa denota mais um *habitus* adquirido pelo monitor na academia. A ação de pesquisar, analisar, adaptar os conteúdos às necessidades dos alunos são habilidades herdadas nas atividades de estágios curriculares do curso e dos seminários apresentados.

Durante as aulas, as disposições da sala adotadas pelo monitor de turma eram: o círculo, semicírculo e fileiras de acordo com as vozes dos instrumentos sopranos, contraltos e tenores. Imitando, com isso, o hábito rotineiro das formações orquestrais de câmara. Essa organização do ambiente variava de acordo com as realidades estruturais da sala, pois nem sempre a presença numérica dos alunos era completa ou as aulas eram realizadas nas salas. Às vezes, as aulas aconteciam nas salas individuais de estudos do núcleo de música, um espaço pequeno para estudos individuais que serviam perfeitamente para o estudo de até 5 alunos que tocavam diferentes naipes como: sopranos, contraltos, tenores e violão.

Quando as aulas aconteciam no mini auditório a formação adotada era o semicírculo, pois essa disposição facilitava no preenchimento do grande espaço disponível da sala, contribuindo assim, na acústica das apresentações. Essa mesma disposição era também adotada nas apresentações musicais em eventos da universidade. Seguindo com isso, mais um *habitus* observado pelo monitor de turma.

Figura 12: Apresentação das turmas de violão e flauta doce em um evento no auditório da universidade



Fonte: Imagem produzida pelo autor.

Essa preocupação com a acústica pode, também, ser relacionada como *habitus* herdado dos professores de canto, composição e violão que tiveram participação ativa na formação do monitor durante as aulas na universidade. Na verdade, o monitor viu nas aulas do projeto uma oportunidade de colocar em prática os conhecimentos sobre prática de conjunto, acústica, regência e docência.

5.3 Construção do gosto musical: relações afetivas na produção musical

Nesta parte do trabalho vamos analisar o gosto musical a partir da escolha do repertório e técnicas adotadas no projeto de extensão. No campo do fazer musical, podemos perceber a presença do *habitus* na vida do sujeito aprendiz mediante a assimilação de técnicas que este adquiriu do professor de instrumento, canto ou teoria musical. Mostrando-se presente seja na forma de executar uma determinada peça musical, estudar ou ensinar os conhecimentos absorvidos no decorrer da sua formação.

Para Sacristán (2006), esse fenômeno possibilita a perpetuação de formas de ensino herdadas do mestre pelo aprendiz. Ele ainda continua a afirmar que o desenvolvimento do *habitus* é um processo cultural que pode esbarrar no conservadorismo. Mas que também, é um processo transformador que garante a continuidade social, e como tal, produz com o tempo novas práticas diferentes das já perpetuadas.

Acerca desse processo Peters (2006) reforça a ideia de que:

O fenômeno de formação dos *habitus* dos agentes se desenrola tanto através da convivência co-presente com indivíduos mais ou menos continuamente próximos, quando por meio do condicionamento socializativo difuso e impessoal que deriva da vivência frequente de situações social e simbolicamente estruturadas. (PETERS, 2006, p. 74).

Nos registros audiovisuais gravados do projeto de extensão, com relação às turmas de violão estudadas, percebe-se uma forte presença da MPB⁴ no repertório de estudos realizados com as turmas, destacando um estilo voltado para o popular e mostrando um princípio seletivo e organizador realizado pelo professor e alunos.

Desta forma, essa atitude revela um *habitus* diferenciado que transcende o *habitus* musical acadêmico adquirido pelo docente.

A tendência de ofertar um estilo popular e, até mesmo, a própria escolha das músicas populares para os estudos em grupo, mostram a presença da influência de um *habitus* particular e, ao mesmo tempo, regional e culturalizado um pouco distinto do estilo clássico e contemporâneo praticado, discutido e estudado dentro da universidade pelo monitor.

Esse detalhe difere, até mesmo, do *habitus* realizado pelos alunos das classes burguesas da sociedade brasileira, que escolheria, talvez, junto com o seu professor, uma ou mais músicas erudita para ser estudada e tocada em conjunto.

De todas as formas, podemos ver a as influências que o professor exerce sobre os seus alunos, pois o mesmo, durante as aulas, supervisionava o processo de escolha e decidia acerca da implementação das músicas no repertório estudado, avaliando sempre o nível de dificuldade, o grau de interesse dos discentes e a significação das músicas para a classe.

Acerca dessas escolhas que eram realizadas durante as aulas, observava-se uma importante correlação dos alunos com o repertório, a mesma citada por Daniela Santos (2010), na qual nos fala que “As escolhas musicais dos adolescentes refletem relações com a música que se evidenciam no tocar, no cantar, no dançar junto, no imitar o cantor preferido. Tais relações a todo tempo são percebidas durante as aulas de música”.

⁴ Segundo BIRRER (1983, p.104), temos quatro definições para o termo Música Popular que também se aplica ao termo Música Popular Brasileira ou MPB: O primeiro termo trata da definições normativas: Presume-se, de maneira apriorística, que a música popular seja uma expressão cultural inferior. O segundo termo traz definições negativas: Música popular é a música que não é de outro tipo (geralmente música “erudita” e “folclórica”). O terceiro termo traz a definição sociológica: Música popular é aquela associada com (produzida por ou para) um grupo ou classe social particular. Já o quarto termo traz a definição tecnológico-econômica: Música popular é aquela disseminada por meios de comunicação de massa e/ou em um mercado massificado.

Essa interação professor/aluno é muito importante e merece ser destacada neste trabalho, pois vemos a tomada de decisão partindo na forma bilateral e não apenas unilateralmente, como se costuma ver em muitas escolas nos estágios e projetos desenvolvidos e aplicados na cidade. Acerca dessa interação e influência docente Palheiros (2004) nos fala que “Como professores, fazemos apelo, sobretudo à influência do meio e da educação, tentando despertar os alunos para os valores musicais e culturais, e levando que estes os integrem no desenvolvimento da sua personalidade”.

Por outro lado, pode-se perceber também a inclinação dos alunos com relação às escolhas das músicas populares pelo fato de que, em sua maioria, esse público consome de forma intensa este estilo musical em seu dia a dia. Marcando com isso, a presença de um *habitus* totalmente influenciado pelo convívio social dos alunos de música do projeto.

Sabendo dessa inclinação, e fazendo uso de dispositivos estratégicos, o monitor de turma aproveitou o envolvimento prévio dos discentes com esse estilo a fim de escolher, sabiamente, as músicas que melhor se harmonizasse com perfil da turma e a proposta do projeto, em uma tentativa de alcançar maior desenvoltura dos aluno, “pensando não somente nos repertórios e seus autores, mas levando em consideração, também, as lógicas envolvidas na produção e recepção dessas músicas e dos ambientes onde elas eram consumidas” BOURDIEU (1982).

Acerca dessa estratégia, na escolha do repertório, tentamos seguir os conselhos de Ilari (2007) na qual nos fala que:

O engajamento deliberado em uma experiência contínua de aprendizagem musical, que pressupõe a percepção da experiência como sendo positiva e merecedora de repetição e aprimoramento pode trazer implicações diretas para o bem estar e gerar experiências de fluxo nos membros de um grupo (ILARA, 2007, p.41)

De certa forma, para alguns autores em seus trabalhos, se os alunos do curso pertencessem a uma parcela privilegiada da sociedade, talvez, as suas escolhas musicais estariam voltadas mais para o estilo clássico europeu, cultivado na maioria dos conservatórios brasileiros, como bem afirma Araújo (1987, 1992, 1999, 2000) e Carvalho (1991).

Podemos ver, nessa análise, que existem dois *habitus* que se correlacionam de forma adstrita e independente, mas una entre si. Essa tendência implícita na escolha do estilo popular, deu-se tanto pela ampla aceitação deste estilo na sociedade bernardense, como também, pelo simples fato do professor das turmas de violão ter iniciado os seus primeiros estudos musicais sobre a ótica desse estilo, de maneira informal, que se mostrou presente muito

antes do advento do universo musical acadêmico, vivenciado pelo docente, durante a sua formação no curso de música da universidade.

Se a escolha do estilo musical revelou um *habitus* social escondido nas seleções dos sujeitos, por outro lado, podemos perceber que a sequência como esses conteúdos eram aplicados, revela a metodologia de ensino desenvolvida pelo professor, que sempre partia de conceitos mais simples "dedilhados, digitação e formação de acordes" aos mais complexos "estudos de ritmos, escalas, acordes dissonantes".

Nessa análise, podemos dizer que a premissa que norteou o desenvolvimento técnicos das turmas foi baseada no ensino basilar e progressivo de: dedilhado, sequências fáceis que progrediram no nível de dificuldade na medida em que os alunos avançavam, considerando as suas próprias limitações e formação de acordes maiores menores etc.

Essa decisão de partir gradualmente de um nível fácil, no ensino do dedilhado, para um mais difícil, considera a teoria do conhecimento postulado por Piaget (2011) no qual afirma que:

Toda conduta é uma assimilação de esquemas anteriores (assimilação a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo, acomodação desses esquemas a situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio entre os fatores internos e externos ou, mais em geral, entre a assimilação e a acomodação (PIAGET, 2011, p.89).

Para esse autor, todas as pessoas nascem com uma capacidade inata de adaptar-se ao meio imposto, assimilando e acomodando os conhecimentos em sua estrutura cognitiva. Buscando com isso, um equilíbrio que permitirá o desenvolvimento a partir da evolução da sua inteligência. Isso significa dizer que os alunos de violão e flauta doce, nas práticas de dedilhados, estavam sendo estimulados a assimilar novos conhecimentos que, em muitas vezes, fazia-se necessário modificações para a internalização do que estava sendo proposto.

Em frente a isso, pode-se dizer que esse *habitus* Piagetiano foi herdado dos professores que participaram da formação do docente, pois as sequências didáticas, dos mestres da educação superior, é comumente observado o *habitus* presente mediante a práticas de desenvolvimento progressivo dos conteúdos, tão defendida por Jean Piaget e muitos outros autores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre as formas de ensino coletivo de música contribui para uma reflexão ativa sobre as práticas docentes executadas em sala de aula. Ajudando, com isso, a construir uma percepção mais sólida, ativa e reflexiva sobre os *habitus* perpetuados nestes ambientes de ensino.

Ensinar música, tendo em vista a percepção do *habitus* na vida do sujeito, ajuda a entender melhor quais metodologias de ensino ou ações podem ser aperfeiçoadas, cultivadas e perpetuadas.

Levando em consideração esta afirmativa, é de fundamental importância que o professor, enquanto agente reflexivo, venha a dialogar com outras formas de repasse de conhecimento em sua área. Isso somente será possível, se o mesmo decidir descer os degraus da auto-suficiência profissional e buscar formas de reciclar ou aprimorar os seus próprios conceitos.

Para que isso ocorra, é importante que o professor reflexivo participe de congressos, elabore e apresente artigos, produza e desenvolva conhecimento dentro da sua área de formação, evitando assim, que certas verdades preconcebidas crie raízes em sua identidade docente.

Essa compreensão reflexiva sobre as próprias ações do docente, evita a reprodução desnecessária e, até mesmo, em alguns casos, prejudicial, de modelos pré-estabelecidos como verdades fundamentais. Impedindo com isso, que o seu desenvolvimento pessoal e críticos seja petrificado com o tempo e que a sua atuação não caia no conformismo pedagógico.

Hoje, o universo de ensino e as facilidades tecnológicas que presenciamos, é complexo, dinâmico e vivo. Neste mundo, adaptar-se é preciso. Para que essa adaptação ocorra, é fundamental que a reflexão seja realizada com o intuito de sempre buscar atender, quando necessária, as necessidades dos discentes que surgirem durante as aulas, tendo em mente que, resolvê-las de forma dinâmica e inovadora é preciso. Dessa forma, isso afasta o fantasma do tradicionalismo engessado e ultrapassado. Tradicionalismo esse, que é tão recorrente no ensino de música brasileiro

Fundamentando essa forma de raciocínio, aconselhamos que o profissional no ensino de música deve, sempre que possível, seguir os conselhos de Penna (2015) na qual fala que “[...] deixemos para trás as práticas fixas da tradição, buscando construir alternativas que atendam às necessidades dos diferentes contextos em que a educação musical pode atuar”.

Com isso, conclui-se que o docente deve buscar identificar e, quando necessário, superar reproduções inconscientes e desnecessárias presente em suas ações. Caso contrário, tais reproduções podem trazer exclusão entre os alunos de música, podendo levá-los, até mesmo, na desistência em seguir com esse aprendizado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. **Educação não formal, informal e formal do Conhecimento Científico nos Diferentes Espaços de Ensino e Aprendizagem.** Versão Online ISBN 978-85-8015-079-7 Cadernos PDE. Vol. III, Paraná, 2014.
- ALMEIDA, Renato. **História da Música Brasileira.** Rio de Janeiro: F. Briguiet & Comp., 1942.
- ARAÚJO, Samuel. **Identidades brasileiras e representações musicais:** músicas e ideologias da nacionalidade. *Brasiliiana* no 4, 2000.
- ARAÚJO, Samuel. **The politics of passion:** the impact of bolero on Brazilian musical expressions. In: CHRISTENSEN, Dieter et al. *1999 yearbook for traditional music.* Canada: Brown & Martin, 1999.
- ARAÚJO, Samuel. **Acoustic labour in the timing of everyday life:** a critical contribution to the history of samba in Rio de Janeiro. Tese (Ph.D. em Musicologia) - Universidade de Illinois em Urbana-Champaign, E.U.A., 1992.
- ARAÚJO, Samuel. **Brega: music and conflict in urban Brazil.** Dissertação (Mestrado em Musicologia) - Universidade de Illinois em Urbana-Champaign, E.U.A., 1987.
- AYALA, Marcos *et al.* **Cultura Popular no Brasil.** São Paulo: África, 1987.
- BARBOSA, Joel. **Adaptation of American Instruction Methods to Brazilian Music Education Using Brazilian Melodies.** Tese de Doutorado. Seattle: Universidade de Washington, 1994.
- BARROS, Daniele Cruz. **A flauta doce no século XX: O exemplo do Brasil.** Recife: Editora Universitária UFPE, 2010.
- BASTIAN, Hans Günther. **Música na escola:** a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. Trad. Paulo F. Valério. 1.ed. São Paulo: Paulinas, 2009.
- BEINEKE, Viviane. **O ensino de flauta doce na educação fundamental.** In: HENTSCHKE, L.; BEN, L. D. *Ensino de música- Propostas para pensar e agir em sala de aula.* São Paulo: Moderna, 2003, p. 86-100.
- BIRRER, Frans. **Definitions and research orientation:** Do we need a definition of popular music? Popular Music Perspectives 2. papers from the Second International Conference on Popular Music Studies. Italy: Reggio Emilia, September 19-24, 1983.
- BOCHNIAK, Regina. **Questionar o conhecimento:** interdisciplinaridade na escola e fora dela. São Paulo: Loyola, 1992.
- BOSI, A. **Reflexões sobre arte.** São Paulo: Ática, 1985

- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- BOURDIEU, P. **Sociologia**. (Org. ORTIZ, Ricardo). São Paulo: Editora Ática, 1983.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 11.769/1996**. Brasília: Governo Federal, 1996.
- BURKE, Peter. **Pintores como historiadores na Europa do século 19**. In: MARTINS, José de Souza, ECKERT, Cornélia; NOVAES, Sylvia Caiuby (Orgs.), **O imaginário e o poético nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 2005, p.15-32.
- CANDÉ, Roland de. **História Universal da Música**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CARVALHO, Martha de Ulhôa. **'Música Popular' in Montes Claros, Minas Gerais, Brazil: A study on middleclass popular music aesthetics in the 1980**. Tese (PhD em Musicologia)-Cornell University, New York, 1991.
- CATANI, D. B. (1985). A didática que se ensina e a didática que se usa: análise dos pressupostos da discussão. In: SEMINÁRIO A DIDÁTICA EM QUESTÃO, 3., São Paulo. Resumos... São Paulo: EDUSP, p. 73.
- CATANI, D. B., (1994). **Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos**. Tese de livre-docência. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- CERQUEIRA, Daniel Lemos. **Categorização do Ensino de Instrumentos Musicais e Canto**. In: Anais do V Encontro Regional da ABEM Norte. Manaus: UFAM, 2010.
- CERQUEIRA. **O Arranjo como Ferramenta Pedagógica no Ensino Coletivo de Piano**. Música Hodie, vol. 9 nº 1. Goiânia: UFG, 2009, p.129-140.
- CHAILLEY, Jacques. **40.000 Años de Música**. Traduzido ao Espanhol por Francisco José Alcántara. Barcelona: Luis de Caralt, 1970.
- COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CONDESSA, Janaína. **A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música**. In: Anais do VI Simpósio Nacional de Cognição e Artes Musicais. VI Simpósio Nacional de Cognição e Artes Musicais, 651-662. Rio de Janeiro, 2010.
- CRUVINEL, F. M. **Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas**. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.
- CRUVINEL, F. M. **O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: Compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical**. ENECIM, 2008, Brasília, ago. 2005.
- CRUVINEL, F. M. Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005. DEL-BEN, L. **Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música**. Revista da ABEM, Londrina, v.20, n.29, 51-61, jul.dez 2012.

FARIAS, ROBISON FERNANDES. **A química do tempo: carbono 14**. QNESC, v.16, 6-8, Novembro, 2002.

FIGUEIREDO, S. L. F. SCHMIDT, L. **Refletindo sobre o talento musical na perspectiva de sujeitos não músicos**. In: **SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., 2008**. São Paulo. Anais... São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMVAM4_Sergio_Figueiredo_e_Luciana_Schmidt.pdf>.. Acesso em: 20 nov. 2020.

FISHER, Christopher. **Teaching Piano In Groups**. Nova York: Oxford University Press, 2010.
FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **TRAMAS E FIOS: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Funarte, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. **Lenga La Lenga: jogos de mãos e copos**. São Paulo: Ciranda Cultural e Distribuidora Ltda, 2006.

FRIAS-BULHOSA J. **Impactos oro-faciais associados à utilização de instrumentos musicais**. Rev Port Estomatol Med Dent Cir Maxilofac. 2012; 53 (2):108–116.

GOHN, M. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. 2006, vol.14, n.50, pp. 27-38. ISSN 0104-4036. <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Consulta em 23/03/2020>.

GROUT, D. J. **A History of Western Music**. 6º ed. New York: W. W. Norton, 2001.

HARGREAVES, David J.; NORTH, Adrian C. **The Social Psychology of Music**. New York: University Press: 2000.

HARNONCOURT, Nikolaus. **O Discurso dos Sons: caminhos para uma nova compreensão musical**. Traduzido por Marcelo Fagerlande. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

HATEM, T. P., LIRA, P. I. C. y MATTOS, S. S. **The therapeutic effects of music in children following cardiac surgery**. Jornal de Pediatria, 82 (3), 186-192. 2006.

ILARI, Beatriz. **Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina**. Revista da ABEM, n. 18, p.

JAEGER, W. **Paideia: a Formação do Homem Grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. **Narrativa, identidade y desidentificación**. In: LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

LANG, H. **Music in Western Civilization**. London: J. M. Dent, 1941.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino**. Tradução de Harue Ohara Avritscher. São Paulo: Atlas, 2004.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino: o que fundamenta a ação docente**. 70 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia Educacional, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1983.

MORE: **Mecanismo online para referências, versão 2.0**. Florianópolis: UFSC Rexlab, 2013. Disponível em: <http://www.more.ufsc.br/>. Acesso em: 31/05/2020.

MOURA, C. E. M. **Arte e religiosidade afro-brasileira**. São Paulo, Câmara brasileira do livro, 1994.

NAGLE, Jorge. **A educação na primeira república**. In: HOLLANDA, S.B. **História Geral da civilização brasileira**. Tomo III, livro 3. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968. p. 259-291.

OLIVEIRA, Alda. **Iniciação Musical com Introdução ao Teclado – IMIT**. Revista OPUS, vol 2 nº 2. Porto Alegre: ANPPOM, jun-1990, p.7-14.

O'NEILL, Susan A; MCPHERSON E. Gary. Motivation. In: PARNCUTT, Richard; MCPHERSON. Gary E. **The science and psychology of music Performance: creative strategies for teaching and learning**. New York: Oxford University Press, 2002.

ORTIZ, R., (1983). **A procura de uma sociologia da prática**. In: ORTIZ, R. (org.). Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, p. 7-29.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPURS, 2006, v., p. 203-218.

PINEAU, Gaston & MICHELE, Marie. Produire sa vie: autoformation et autobiographie. Montreal: Editions cooperatives Albert Saint-Martin, 1983.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. IN: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) Saberes Pedagógicos e atividade docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PALHEIROS, G., (2004). **Investigação em educação musical: perspectivas para o seu desenvolvimento em Portugal**. Revista Música, Psicologia e Educação. Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical, 15-26.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. ampl. 3. reimp. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PENNA, Maura. **Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, set. 2002.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas: profissão docente e formação, perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PETERS, G. M. **Percursos na teoria das práticas sociais:** Anthony Giddens e Pierre Bourdieu. 2006. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Brasília: UnB, 2006.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Piaget.** Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. **Educação musical e cultura:** singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. Revista da Abem, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, 2004. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/328/258>>. Acesso em: 13/12/2020.

RAYNOR, H. **História Social da Música.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

REIS, Jonas Tarcísio. **Flauta doce no ensino fundamental:** Uma experiência de educação musical no âmbito da Escola Cidadã em Porto Alegre. *Revista Espaço Intermediário*, São Paulo, ano II, n. IV, p. 122-135, dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.projetoguri.org.br/revista/index.php/ei/article/view/69>>. Acesso em: 17/04/2020.

SACKS, O. **Alucinações Musicais:** Relatos Sobre a Música e o Cérebro. São Paulo: Companhia das Letras. 2007.

SACRISTÁN, J. G. **Tendências investigativas na formação de professores.** In: PIMENTA, S.G e GHEDIN. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Daniela Oliveira dos. **Adolescentes e o Sertanejo Universitário: O Gosto Musical como uma Atividade Reflexiva.** Mestrado em Arte – Música, 2010.

SÃO PAULO (estado). **Proposta Curricular para o ensino de Educação Artística:** I grau. São Paulo: Secretaria de Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.

SEKEFF, M. L. **Da música, seus usos e recursos.** São Paulo: Editora Unesp, 2007.

SEMINÁRIO SOBRE MÚSICA, CULTURA E EDUCAÇÃO, 1, 2018, São Luís-Ma. **Anais Seminário Nacional sobre Música, Cultura e Educação.** São Luís: Edifma, 2018. 457 p. Disponível em: <https://51454f73-8252-4675-9d15-74bd9124e21c.filesusr.com/ugd/8b3005_294cbce4784c4a3689e5608e8cbbe1b0.pdf> Acesso em: 16 dez. 2020.

SILVA, DM; CALAÇA, MCF. **Arte Africana e Afro-Brasileira.** São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SILVA, Jassira Braz da. **Habitus docente no ensino de música.** 2016. 68 f. Dissertação (Mestrado) - Curso do Programa de Pós-graduação em Artes-profartes, Instituto de Cultura e Artes, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SOUSA, Adriana Rodrigues de; QUADROS JÚNIOR, João Fortunato Soares de; ROSÁRIO, Willinson Carvalho do; CAMPOS, Celso Ulisses Costa. **Projeto de extensão “Música Para Todos”:** um relato de experiência sobre musicalização infantil em são luís-ma. XIII

Encontro Regional Nordeste da Abem: Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical, Teresina-Pi, p. 60-72, 25 out. 2016. Anual. Disponível em: <<http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/regnd2016/regnd2016/paper/viewFile/2072/929>> Acesso em: 01 dez. 2020.

SWANWICK, Keith. **Ensino instrumental enquanto ensino de música.** Cadernos de Estudo: Educação Musical. São Paulo: Atravez, n. 4/5, p. 7-14, 1994.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

TOURINHO, Ana Cristina Gama. **O ensino coletivo de violão na educação básica e em espaços alternativos:** utopia ou possibilidade? In: VIII ENCONTRO REGIONAL DA ABEM CENTRO-OESTE, 8. 2008, Brasília. Anais... Brasília: ABEM, 2008.

TRAMONTE, C.; GRUBISIC, K. **Educação musical na orquestra escola:** interculturalidade e prática social em Santa Catarina. Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ, ano 15, n. 28, vol. 01, p. 286-302. Chapecó, jan./jun. 2012.

TRINDADE, Brasilena Pinto. **A abordagem de educação musical CLATEC e sua interrelação com as inteligências múltiplas.** In: Anais do IX Encontro da ABEM Nordeste. Natal: UFRN, 2010.

TRINDADE, Brasilena Pinto. **A pesquisa em Educação Musical Baseada no Modelo Tecla de Swanwick.** Anais do 5º Encontro Anual da ABEM, Londrina, 1996. Disponível em:<http://abemeducaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2003.pdf>. Acesso em: 14/05/2020.

TRINDADE, Brasilena Pinto. **Educação Musical com Construção de Instrumento:** Projeto realizado em uma turma de jovens de 8 a 14 anos de idade. Anais do 6º Encontro Anual da ABEM/1º Encontro Latino-Americano de Educação Musical, Salvador, 1997. Disponível em:<<http://abemeducaomusical.com.br/sistema/anais/congressos/>>.

WEILAND, Renate. *Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce.* 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M06_weiland.pdf>. Acesso em: 14/05/2020.

ZANDER, Oscar. **Regência coral.** 2 ed. Porto Alegre: Movimento, 2003.

ANEXO 1- EMENTA DO PROJETO DE FLAUTA DOCE E VIOLÃO.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO CAMPUS SÃO BERNARDO PROJETO DE EXTENSÃO MÚSICA PARA TODOS

OFICINA: Teoria musical (Flauta Doce e Violão)

CARGA HORÁRIA: 24h

FACILITADORES: Leonardo Machado e Kelly Freire, Vinicius Araújo, Pedro Moreno

1. EMENTA

Aplicação básica de prática musical ao instrumento (Violão e Flauta Doce) como ferramenta de melhor compreensão teórica, a percepção dos sons como fundamento para a aptidão auditiva relacionada às figuras de valores, bem como as notas e a escrita musical; desenvolvimento da escrita musical; a teoria musical e seus códigos; os aspectos rítmicos em compassos (binário, ternário e quaternário); a relação intervalar e suas inversões; estudo do sistema para a formação de acordes; atividades práticas musicais.

2. OBJETIVOS

- Introduzir técnicas básicas instrumentais;
- Compreender a notação musical tradicional e seus códigos (Flauta Doce)
- Desenvolver a habilidade musical através de treinamento instrumental assim como o domínio da leitura e da escrita musical (Partitura, cifra e tablatura);
- Compreender alguns sistemas e ferramentas teóricas e aplicá-los ao instrumento

3. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

Semana I- Iniciação ao instrumento

- Definições básicas sobre música, som e suas propriedades;
- Noções de ergonomia;
- Contato inicial com o instrumento (a critério do monitor).

Semana II – Escala cromática

- As 7 notas musicais;
- A aplicação no instrumento;
- Os acidentes musicais (sustenidos e bemóis).

Semana III – Tom e semitom

- Os tipos de distâncias
- Encontrando no instrumento Apreciação musical

Semana IV – Pauta e claves

- Conhecendo a pauta musical
- Notação das 7 notas e seus acidentes
- Tocando no instrumento
- As claves

Semana V – Figuras e seus valor

- Conhecendo as figuras
- Aplicando seus respectivos valores dentro de compassos
- Ponto de aumento
- Utilizando o instrumento

Semana VI – Fórmula de compasso

- Compasso simples
- Métrica
- Pulso
- Andamento

- Síncope
- Contraponto

Semana VII – Quiálteras

- Tercinas de mínima;
- Atividade individual de localização das notas;
- Vídeos;
- Pegar material do Bona ou outro método a critério do monitor;
- Tercinas de colcheias;
- Sextina de mínima;
- Sextina de colcheia;

Semana VIII – Ensaio

4. METODOLOGIA.

Os conteúdos serão abordados através de aulas expositivas teóricas e práticas, discussões acerca do abordado e atividades práticas tanto coletivas juntando os dois grupos quanto individuais.

5. AVALIAÇÃO.

O processo avaliativo se efetuará apoiando-se em frequência participativa e qualidades das músicas produzidas durante o projeto, bem como em uma atividade avaliativa que constará em uma composição melódica, de acompanhamento e de notas de passagem, além de uma análise das mesmas e apresentações em eventos que, por acaso, virá a acontecer.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA SUGERIDA.

- >Pozzoli
- >Bohomild
- >Tutoriais em música

**ANEXO 2- DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DO PROJETO OBTIDA PELO
MONITOR.**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

DECLARAÇÃO

Eu, João Fortunato Soares de Quadros Júnior, Coordenador do Projeto de Extensão "Música para Todos", projeto vinculado ao Departamento de Artes da Universidade Federal do Maranhão, DECLARO, para os devidos fins, que LEONARDO MACHADO F. SANTOS participou do referido projeto nas modalidades Violão e Flauta doce na condição de estagiário voluntário de setembro de 2017 até julho de 2018, contabilizando a carga horária de 108 (cento e oito) horas.

São Luís, 05 de setembro de 2018.

A handwritten signature in blue ink, reading 'João Fortunato Soares de Quadros Júnior', is written over a horizontal line.

Prof. Dr. João Fortunato Soares de Quadros Júnior
Coordenador do Projeto "Música para Todos"
Tel/whatsapp: (98) 98121-0842
E-mail: joaofjr@gmail.com

ANEXO 3- CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DAS AULAS NO PROJETO.

VENHA PARTICIPAR CONOSCO

Projeto de Extensão

MÚSICA PARA TODOS

Todos os cursos oferecidos são GRATUITOS e ABERTOS a toda comunidade

Modalidades:
Canto Coral
Flauta Doce
Musicalização Infantil

Inscrições Abertas!

Local de Inscrição:
Secretaria do Núcleo de Humanidades da UFMA - CCH

Realização das Aulas: Segundas, Quartas e Sextas-feiras
Horário das aulas: 08h às 11:30h
Local: Salas de Música 1 e 2 da UFMA
Maiores informações: (98) 3272-8337

Realização:

ANEXO 4- LISTA DE ALUNOS MATRICULADOS NA TURMA DE VIOLÃO E TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O USO DA IMAGEM EM PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 - São Luís - Maranhão.

CAMPUS SÃO BERNARDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM LINGUAGENS E CÓDIGOS/MÚSICA
PROJETO DE EXTENSÃO MÚSICA PARA TODOS
FICHA DE INSCRIÇÃO (COMUNIDADE ACADÊMICA EM GERAL) E TERMO DE COMPROMISSO.

Modalidade: Violão e Flauta doce Turno: Matutino Horário: 8h, 9h, 10h
Instrutor: Leonardo Machado Ferreira Santos Dia da semana: Terça-feira
Hora/aula: 1h aula

A) Estou ciente que autorizo a divulgação da minha imagem em artigos, eventos, monografias, comunicações orais, mesas redondas e possíveis trabalhos acadêmicos decorrentes da divulgação deste projeto.

Qtd	Nome do aluno
1	Deticia Cardoso Costa
2	CRISTIAN DAVID DOS NASCIMENTO
3	Daniela pereira Silva
4	raissa amanda paula
5	Antonio Costa Encência
6	WILSON DOS SANTOS PATRICIO
7	Larissa Sferes Ferreira
8	Pedro Costa da Conceição
9	DAISE SANTOS ALMEIDA
10	Rudolfo Antonio Lima
11	Wlória Silva Cardoso

"A Universidade que cresce com
inovação e inclusão social"

End: Rua Projetada, S/N, Bairro: Planalto
São Bernardo-MA - CEP: 65550-000

Fones: (98) 3477-1513 (Direção) (98) 3477-1526 (Secretaria) (98) 3477- 1010 (Coordenação)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 - São Luís - Maranhão.

CAMPUS SÃO BERNARDO

12	Deleusa Silva Cunha
13	ERIKA OTMARA ESCÓRCIO
14	Merique pereirão
15	Michelle Almeida Silva
16	Jaqueline Pereira Santos
17	Clauviane Costa Reis
18	Luana Silva Ferreira
19	Lorelyn Lima da Silva
20	Wallace Brito Santos

Willinson C. do Rosário

Coordenador prof. Me. Willinson Carvalho do Rosário

"A Universidade que cresce com
inovação e inclusão social"

End: Rua Projetada, S/N, Bairro: Planalto
São Bernardo-MA - CEP: 65550-000
Fones: (98) 3477-1513 (Direção) (98) 3477-1526 (Secretaria) (98) 3477- 1010 (Coordenação)

ANEXO 5- LISTA DE ALUNOS MATRICULADOS NA TURMA DE FLAUTA DOCE E TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O USO DA IMAGEM EM PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 - São Luís - Maranhão.

CAMPUS SÃO BERNARDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM LINGUAGENS E CÓDIGOS/MÚSICA
PROJETO DE EXTENSÃO MÚSICA PARA TODOS
FICHA DE INSCRIÇÃO (COMUNIDADE ACADÊMICA EM GERAL) E TERMO DE
COMPROMISSO.

Modalidade: Violão e Flauta doce. Turno: Matutino Horário: 8h, 9h, 10h
Instrutor: Leonardo Machado Ferreira Santos Dia da semana: Terça-feira
Hora/aula: 1h aula

A) Estou ciente que autorizo a divulgação da minha imagem em artigos, eventos, monografias, comunicações orais, mesas redondas e possíveis trabalhos acadêmicos decorrentes da divulgação deste projeto.

Qtd	Nome do aluno
1	Dalicia cardoso Costa
2	Ortizon Luis dos Macineiro
3	Daniela pereira Silla
4	Luiza amanda Paula
5	Antonio Guter Escórcia
6	Wanderley da Cunha patricio
7	Larissa oferes fernira
8	Pedro Costa da Loução
9	DARCE SANTOS ALMEIDA
10	Rudilla autonio lison
11	Wlberia Silla Cardoso

"A Universidade que cresce com
inovação e inclusão social"

End: Rua Projetada, S/N, Bairro: Planalto
São Bernardo-MA - CEP: 65550-000

Fones: (98) 3477-1513 (Direção) (98) 3477-1526 (Secretaria) (98) 3477- 1010 (Coordenação)

ANEXO 6- LOGOTIPO OFICIAL DO PROJETO.

ANEXO 7- 1º IMAGEM DA CAPA DO MÉTODO PARA FLAUTA DOCE UTILIZADA NAS AULAS DO CURSO.



ANEXO 8- 2º IMAGEM DAS LIÇÕES DO MÉTODO PARA FLAUTA DOCE UTILIZADA NAS AULAS DO CURSO.

Amiberos, 1530

29

Pastorela

francesa

30

Fine

Da Capo al Fine

Contradanza

holandesa

31

Detailed description: The image shows a page of musical notation for flute. It consists of five systems of music. The first system (measures 29-30) is titled 'Pastorela' and 'francesa'. The second system (measures 31-32) is titled 'Contradanza' and 'holandesa'. The notation includes treble and bass clefs, a key signature of one flat, and a common time signature. The music features various rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. The piece concludes with a 'Fine' marking and a 'Da Capo al Fine' instruction.

ANEXO 9- 3º IMAGEM DAS LIÇÕES DO MÉTODO PARA FLAUTA DOCE UTILIZADA NAS AULAS DO CURSO.

A partir del $mi^{\#}$, todas las notas deben tocarse utilizando el agujero de octava alta. Para ello se deja una estrecha ranura en el canto superior del agujero de octava alta, corriendo un poco la yema del pulgar. A más altura, por ejemplo a partir del $la^{\#}$, esta ranura debe ser muy pequeña y limitada. El paso a los tonos de octava alta debe ejercitarse cuidadosamente.

Ante todo, las notas agudas por lo general no deben soplarse con más intensidad que las graves. Como signo de la octava alta hemos escogido una cruz (\oplus). La posición auxiliar indicada es otra posibilidad para el $mi^{\#}$. Las posiciones auxiliares deben escogerse siempre cuando la posición principal resulte impura o si la auxiliar es más favorable para la ligadura con otro tono.

Ejercicios (En los No. 32–35 tóquese también con 2, 3 y 4 notas ligadas)

32 33 34 35

36

37

38

ANEXO 10- 4º IMAGEM DAS LIÇÕES DO MÉTODO PARA FLAUTA DOCE UTILIZADA NAS AULAS DO CURSO.

Amberes, 1530

29

Pastorela

30

francesa

Fine

Da Capo al Fine

Contradanza

31

holandesa

The image shows a page of musical notation for flute. It consists of five systems of music, each with a treble and bass clef staff. The first system is numbered 29 and is titled 'Pastorela'. The second system is numbered 30 and is titled 'francesa', ending with a 'Fine' marking. The third system is titled 'Contradanza' and includes the instruction 'Da Capo al Fine'. The fourth system is numbered 31 and is titled 'holandesa'. The fifth system is the final system on the page. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and phrasing slurs.

APÊNDICES

APÊNDICE 1- IMAGEM DO MONITOR DE TURMA ENSINANDO OS ALUNOS A MANUSEAR A FLAUTA TENOR.



APÊNDICE 2- IMAGEM DAS TURMAS DE VIOLÃO E FLAUTA DOCE EM UMA APRESENTAÇÃO MUSICAL REALIZADA NO AUDITÓRIO CENTRAL UFMA.



APÊNDICE 3- IMAGEM DE UMA DAS TURMAS DE VIOLÃO DO PROJETO.

**APÊNDICE 4- IMAGEM DE UMA AULA SOBRE EMBOCADURA PARA A
TURMA DE FLAUTA DOCE**

