

Prefeitura Municipal de Ourinhos do Estado de São Paulo

# OURINHOS-SP

Professor de Música - Cordas dedilhadas (violão), Professor de Música - Cordas dedilhadas (guitarra), Professor de Música - Cordas dedilhadas (cavaco) Professor de Música - Cordas dedilhadas (viola caipira) Professor de Música - Cordas dedilhadas (contrabaixo) Professor de Música - Cordas friccionadas (violino) Professor de Música - Cordas friccionadas (viola de arco) Professor de Música - Cordas friccionadas (violoncelo) Professor de Música - Teclas (piano erudito) Professor de Música - Teclas (piano popular) Professor de Música - Teclas (acordeom) Professor de Música - Sopros/metals (trompete) Professor de Música - Sopros/metals (trombone) Professor de Música - Sopros/metals (tuba) Professor de Música - Sopro madeira (sax) Professor de Música - Sopro madeira (flauta) Professor de Música - Sopro madeira (clarinete) Professor de Música - Bateria Professor de Música - Percussão Professor de Música - Musicalização Professor de Música - Canto Professor de Música - Coral

**AG009-N9**

Todos os direitos autorais desta obra são protegidos pela Lei nº 9.610, de 19/12/1998.  
Proibida a reprodução, total ou parcialmente, sem autorização prévia expressa por escrito da editora e do autor. Se você conhece algum caso de "pirataria" de nossos materiais, denuncie pelo [sac@novaconcursos.com.br](mailto:sac@novaconcursos.com.br).

## **OBRA**

Prefeitura Municipal de Ourinho do Estado de São Paulo

Professor de Música - Cordas dedilhadas (violão), Professor de Música - Cordas dedilhadas (guitarra), Professor de Música - Cordas dedilhadas (cavaco) Professor de Música - Cordas dedilhadas (viola caipira) Professor de Música - Cordas dedilhadas (contrabaixo) Professor de Música - Cordas friccionadas (violino) Professor de Música - Cordas friccionadas (viola de arco) Professor de Música - Cordas friccionadas (violoncelo) Professor de Música - Teclas (piano erudito) Professor de Música - Teclas (piano popular) Professor de Música - Teclas (acordeom) Professor de Música - Sopros/metals (trompete) Professor de Música - Sopros/metals (trombone) Professor de Música - Sopros/metals (tuba) Professor de Música - Sopro madeira (sax) Professor de Música - Sopro madeira (flauta) Professor de Música - Sopro madeira (clarinete) Professor de Música - Bateria Professor de Música - Percussão Professor de Música - Musicalização Professor de Música - Canto Professor de Música - Coralo

Nº 01/2019

## **AUTORES**

Língua Portuguesa - Profª Zenaide Auxiliadora Pachegas Branco  
Matemática - Profº Bruno Chieregatti e Joao de Sá Brasil  
Conhecimentos Específicos - Profª Silvana Guimarães

## **PRODUÇÃO EDITORIAL/REVISÃO**

Elaine Cristina  
Leandro Filho  
Christine Liber

## **DIAGRAMAÇÃO**

Thais Regis  
Renato Vilela  
Elaine Cristina

## **CAPA**

Joel Ferreira dos Santos



[www.novaconcursos.com.br](http://www.novaconcursos.com.br)

[sac@novaconcursos.com.br](mailto:sac@novaconcursos.com.br)

# APRESENTAÇÃO

## PARABÉNS! ESTE É O PASSAPORTE PARA SUA APROVAÇÃO.

A Nova Concursos tem um único propósito: mudar a vida das pessoas.

Vamos ajudar você a alcançar o tão desejado cargo público.

Nossos livros são elaborados por professores que atuam na área de Concursos Públicos. Assim a matéria é organizada de forma que otimize o tempo do candidato. Afinal corremos contra o tempo, por isso a preparação é muito importante.

Aproveitando, convidamos você para conhecer nossa linha de produtos "Cursos online", conteúdos preparatórios e por edital, ministrados pelos melhores professores do mercado.

Estar à frente é nosso objetivo, sempre.

Contamos com índice de aprovação de 87%\*.

O que nos motiva é a busca da excelência. Aumentar este índice é nossa meta.

Acesse **[www.novaconcursos.com.br](http://www.novaconcursos.com.br)** e conheça todos os nossos produtos.

Oferecemos uma solução completa com foco na sua aprovação, como: apostilas, livros, cursos online, questões comentadas e treinamentos com simulados online.

Desejamos-lhe muito sucesso nesta nova etapa da sua vida!

Obrigado e bons estudos!

\*Índice de aprovação baseado em ferramentas internas de medição.

## CURSO ONLINE



### PASSO 1

Acesse:

[www.novaconcursos.com.br/passaporte](http://www.novaconcursos.com.br/passaporte)



### PASSO 2

Digite o código do produto no campo indicado no site.

O código encontra-se no verso da capa da apostila.

\*Utilize sempre os 8 primeiros dígitos.

**Ex: JN001-19**



### PASSO 3

Pronto!

Você já pode acessar os conteúdos online.



# SUMÁRIO

## LÍNGUA PORTUGUESA

Interpretação de texto.....	01
Significação das palavras: sinônimos, antônimos, parônimos, homônimos, sentido próprio e figurado das palavras.....	11
Ortografia Oficial.....	14
Pontuação.....	17
Acentuação.....	20
Emprego das classes de palavras: substantivo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção (classificação e sentido que imprime às relações entre as orações).....	22
Concordância verbal e nominal.....	63
Regência verbal e nominal.....	69
Colocação pronominal.....	74
Crase.....	74
Sintaxe.....	76

## MATEMÁTICA

Resolução de situações-problema.....	01
Números Inteiros: Operações, Propriedades, Múltiplos e Divisores.....	01
Números Racionais: Operações e Propriedades.....	04
Números e Grandezas Diretamente e Inversamente Proporcionais: Razões e Proporções, Divisão Proporcional, Regra de Três Simples e Composta.....	11
Porcentagem.....	19
Juros Simples.....	22
Sistema de Medidas Legais.....	26
Conceitos básicos de geometria: cálculo de área e cálculo de volume.....	31
Raciocínio Lógico.....	50

# SUMÁRIO

## CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Fundamentos do ensino da música.....	01
A educação musical como prática educativa.....	01
Músicas folclóricas.....	05
Cultura musical.....	07
Composição musical.....	12
Notas musicais; Tom e semitom; Claves; Intervalos: classificação; inversão; simples e compostos; melódicos e harmônicos; Escalas; Campo Harmônico Maior, Ordem dos sustenidos e ordem dos bemóis, Funções Harmônicas, Resolução harmônica, Modos Gregos; Formação e Nomenclatura de Tríades e Tétrades; Compassos; Síncope; Leitura Rítmica.....	13
Classificação de Vozes (Coral).....	40
Nomenclatura e Sinalização de elementos de Dinâmica e Forma da Partitura musical.....	43

## FUNDAMENTOS DO ENSINO DA MÚSICA. A EDUCAÇÃO MUSICAL COMO PRÁTICA EDUCATIVA.

O ensino de música no século XX pode ser investigado e discutido a partir de diversas perspectivas. Músicos de várias nacionalidades ofereceram propostas para a educação musical que ainda suscitam discussões e reflexões em função dos elementos apresentados para o desenvolvimento musical de crianças, jovens e adultos. Tais propostas, que também podem ser identificadas como "métodos de educação musical", são aplicadas ainda hoje em diversos contextos educacionais.

Diversas propostas metodológicas tornaram-se conhecidas e aplicadas no mundo todo em função de sua coerência e alinhamento com novos modos de pensar sobre o ensino de música. O que grande parte das propostas desenvolvidas no século XX apresentam em comum é a revisão dos modelos de ensino praticados em períodos anteriores, ou seja, aqueles modelos de educação musical que focalizavam a formação do instrumentista, reproduzindo um repertório vinculado a uma tradição musical, a partir de concepções fortemente arraigadas na questão do talento e do gênio musical. Naquela perspectiva do passado, o fazer musical estaria relacionado a um grupo de pessoas talentosas, assumindo uma postura exclusiva, na qual grande parte dos indivíduos estaria impossibilitada de se desenvolver musicalmente. Os novos métodos apresentados na primeira metade do século XX, também denominados "métodos ativos", propõem uma nova abordagem em que todos os indivíduos seriam capazes de se desenvolver musicalmente a partir de metodologias adequadas. Considerando que estamos no século XXI, essas propostas apresentadas na primeira metade do século XX podem ser denominadas "tradicionais" em termos de educação musical; ainda hoje são aplicadas em diversos contextos educacionais, inclusive no Brasil.

A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial por meio de discos, fitas, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, etc.

Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros.

*Composições, improvisações e interpretações são os produtos da música.*

O processo de criação de uma composição é conduzido pela intenção do compositor a partir de um projeto musical. Entre os sons da voz, do meio ambiente, de instrumentos conhecidos, de outros materiais sonoros ou

obtidos eletronicamente, o compositor pode escolher um deles, considerar seus parâmetros básicos (duração, altura, timbre e intensidade), juntá-lo com outros sons e silêncios construindo elementos de várias outras ordens e organizar tudo de maneira a constituir uma sintaxe. Ele pode também compor música pela combinação com outras linguagens, como acontece na canção, na trilha sonora para cinema ou para jogos eletrônicos, no *jingle* para publicidade, na música para dança e nas músicas para rituais ou celebrações. Nesse tipo de produção o compositor considera os limites que a outra linguagem estabelece.

Uma vez que a música tem expressão por meio dos sons, uma obra que ainda não tenha sido interpretada só existe como música na mente do compositor que a concebeu. O momento da interpretação é aquele em que o projeto ou a partitura se tornam música viva. As interpretações são importantes na aprendizagem, pois tanto o contato direto com elas quanto a sua utilização como modelo são maneiras de o aluno construir conhecimento em música. Além disso, as interpretações estabelecem os contextos onde os elementos da linguagem musical ganham significado.

As improvisações situam-se entre as composições e as interpretações. São momentos de composição coincidindo com momentos de interpretação. Na aprendizagem, as atividades de improvisação devem ocorrer em propostas bem estruturadas para que a liberdade de criação possa ser alcançada pela consciência dos limites.

Um olhar para toda a produção de música do mundo revela a existência de inúmeros processos e sistemas de composição ou improvisação e todos eles têm sua importância em função das atividades na sala de aula.

Do ponto de vista da organização das alturas dos sons, o sistema modal/tonal<sup>11</sup>, que está na base das músicas de praticamente todas as culturas até o século XIX, permanece até hoje como a grande referência, inclusive para compositores que criaram seus próprios sistemas. Sua inclusão como conteúdo neste documento tem a finalidade de garantir a presença, no ensino fundamental, dando ao aluno maiores oportunidades para o desenvolvimento de uma inteligência musical.

Estudar o sistema modal/tonal no Brasil, por meio das culturas locais, regionais, nacionais e internacionais, colabora para conhecer a nossa língua musical materna.

A escolha dessa expressão que integra os sistemas modal e tonal está em consonância com tendências contemporâneas de estudá-los em função de suas interseções. Ver Persichetti, V., 1965.

Figurando entre as mais importantes tradições musicais, as canções são composições produzidas nesse sistema, sendo responsáveis por parcela significativa da produção musical do País, incluindo as veiculadas no mercado. As canções brasileiras constituem um manancial de possibilidades para o ensino da música com música e podem fazer parte das produções musicais em sala de aula, permitindo que o aluno possa elaborar hipóteses a respeito do grau de precisão necessário para a afinação, ritmo, percepção de elementos da linguagem, simultaneidades, etc.

Nas produções musicais em sala de aula, é importante compreender claramente a diferença entre composição e interpretação. Numa canção, por exemplo, elementos como melodia ou letra fazem parte da composição,

mas a canção só se faz presente pela interpretação, com todos os demais elementos: instrumentos, arranjos em sua concepção formal, arranjos de base com seus padrões rítmicos, características interpretativas, improvisações, etc. O intérprete experiente sabe permitir que as mais sutis nuances da canção interpretada inscrevam-se na sua voz, que passa a ser portadora de uma grande quantidade de elementos da linguagem musical. Para que possa ser capaz de fazer o mesmo, o aluno necessita das interpretações como referência e de tempo para se desenvolver por meio delas, até que adquira condições de incorporar a canção com todos os seus elementos.

A canção oferece ainda a possibilidade de contato com toda a riqueza e profusão de ritmos do Brasil e do mundo, que nela se manifestam principalmente por meio de um de seus elementos: o arranjo de base. Nas atividades com esse elemento é importante lembrar que se considera música, por exemplo, tanto uma batucada de samba quanto uma canção que a utilize como arranjo de base.

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história.

### **Música e prática educativa**

A criança se constitui ser humano num mundo repleto de ruídos, barulhos, sons, músicas. Ela está envolvida em contextos sonoro-musicais desde antes do seu nascimento, como afirma Murphy (2011), pois ainda no ventre materno o feto experiencia diferentes situações que se constituem em informações que ficam armazenadas em sua memória. A autora relata pesquisa realizada em diferentes países acerca do choro entoado pelos bebês no momento do nascimento, em que se observou que o feto é capaz de captar os sons internos do próprio ventre materno e os sons externos do mundo circundante de sua mãe. Uma prova disso, é que o bebê ao nascer, chora e expressa a melodia que caracteriza a língua nativa de sua mãe. Cada um desses choros possui características singulares, ou mais agudo ou mais grave, dependendo do contorno melódico da língua de cada país participante da pesquisa. O que é muito expressivo em relação às vivências sonoras do feto por estar em contato direto com sua genitora, pois "desde antes do nascimento o bebê já está exposto à voz de sua mãe" (LAZNIK e PARLATO-OLIVEIRA, 2011, p. 60).

Nesse sentido, a criança sofre influências do meio social e cultural mesmo antes do seu nascimento e ao nascer, essa influência continua. Em pesquisa acerca da relação dos pais, familiares e cuidadores com o bebê, percebeu-se uma fala característica destes acerca da comunicação com os recém-nascidos, ou seja, uma fala

diferenciada em que ocorrem alterações vocais referentes à altura, duração e ritmo. Essa fala é mais melódica, assinalada pelo prolongamento das vogais, tornando-a mais musical. Além dessa fala ter essas características, frequentemente os adultos entoam canções para comunicar-se com o bebê (LAZNIK e PARLATO-OLIVEIRA, 2011).

De acordo com Parizzi (2006), o bebê explora e brinca com os sons. No primeiro ano de vida é capaz de produzir "balbucios musicais". E, no decorrer de seu desenvolvimento, realiza cantos espontâneos, sendo este "uma das mais importantes formas de expressão da criança, tão significativa quanto o desenho" (PARIZZI, 2006, p. 39).

Para Vigotski (2009a), a consciência da criança surge no meio social e cultural. A brincadeira com os sons surge, portanto, da necessidade da criança de estar no mundo, de comunicar-se e de compreender o meio que a circunda. É a necessidade, em cada atividade, que move o pensamento, isso contribui para o desenvolvimento sonoro-musical da criança no contexto histórico-cultural em que está inserida.

Na sociedade atual, muitas crianças, com poucos anos, já iniciam sua trajetória de vida em contexto escolar. Nesses espaços, muitas vezes, a expressão musical é pouco vivenciada e assim, a musicalidade da criança é pouco desenvolvida (MARTINEZ, 2012).

No contexto de educação escolar no Brasil a música tem espaço limitado. Quando é destinado lugar para a música na escola, acontece um desvio de função, ou seja, a música é utilizada como subproduto para auxiliar na conquista de outros conhecimentos (português, matemática, ciências), como terapia ou ainda, como produto para as festividades escolares, constituindo-se em uma espetacularização alienada da criança e ignorando o processo de apropriação de sua musicalidade. Em relação à Educação Infantil, espaço destinado à educação de crianças pequenas, a música é utilizada também, para organizar o espaço escolar, estabelecer rotina e disciplina. Essa pesquisa, porém, propôs-se a investigar a educação musical em outro contexto educativo, ou seja, em um projeto social. Tal escolha fez-se necessária devido à pequena quantidade de estudos acerca do ensino de música para crianças em espaço de educação fora do ambiente escolar e, sobretudo, pelo anseio em buscar novas possibilidades educativas.

As ações descritas anteriormente apontam uma prática educativa que não tem como alvo central e finalidade o desenvolvimento musical da criança, o que não contribui, efetivamente, para que este aconteça. Desse modo, invertem-se os fatores, pois o desenvolvimento musical passa a ser secundário. Assim, a escuta intencional, a apropriação do universo sonoro musical, a imaginação, a exploração e criação de novos sons, ritmos e melodias, que são importantes para o desenvolvimento musical da criança, por vezes, são ignorados. A vivência sonoro-musical proporciona experiência à criança. Quanto mais acúmulo de experiência ela tiver, mais material terá para imaginar e criar novas sonoridades. Esse processo cria condições de possibilidades para o desenvolvimento musical da criança. Para que tudo isso aconteça, é importante que a criança encontre um ambiente de liberdade e de confiança em suas possibilidades musicais.

O que não encontra espaço na escola é ricamente vivenciado cotidianamente em outros contextos sociais. Pederiva e Tunes (2013, p. 137) asseguram que a música “existe na vida em quase todos os momentos e atividades humanas que decorrem dos diversos agrupamentos sociais. Mesmo porque deve-se lembrar da origem em comum da musicalidade e da fala que é igualmente própria da natureza humana”.

Em todas as sociedades e culturas de diferentes tempos, é possível encontrar a presença da música, o que nos leva a afirmar que se trata de uma atividade cultural e provavelmente, uma das mais antigas e universais formas de expressão do homem. Entretanto, a música como atividade educativa que contribui para o desenvolvimento musical das crianças, possui espaço limitado no contexto escolar e, principalmente, na Educação Infantil.

Além disso, as atividades são estruturadas de forma padronizada e alienante, em que os professores decidem acerca das músicas que podem estar presentes neste contexto e, ao utilizar a música como uma ferramenta para disciplinar e controlar a criança, limitam a sua exploração, expressão, imaginação e criação. A criança não participa do processo, apenas executa uma “pauta” pré-determinada. Suas experiências, desejos, interesses e necessidades são ignorados. Tunes (2011, p. 9) esclarece que no contexto da escola “escolhe-se o que ensinar, como, quando, por quanto tempo e quem vai ensinar. Ou seja, programa-se o professor para que ele, por sua vez, programe o aluno”. Assim, cria-se um padrão para enformar todas as crianças, estabelecendo o caminho a ser percorrido por todas elas e, também, onde cada uma deverá chegar. Illich (1985) esclarece que a escola, por sua própria estrutura, impossibilita o aprender imaginativo, criador e libertador – aspectos importantes no trabalho com a arte. Em relação a essa estrutura, Tunes (2011, p. 10) acrescenta que:

*Na escola, a regra máxima é uniformizar. Uniformiza-se o conteúdo que será apresentado para todos, isto é, cria-se um currículo. Definem-se a priori os conteúdos específicos que serão ensinados, o modo como serão ensinados – as estratégias e os tempos de sua apresentação –, a sequência que os conteúdos guardarão entre si, os momentos e os modos com que se verificará o grau de penetração deles na cabeça dos alunos. Na escola, tudo pode ser ensinado, desde que submetido a uma estruturação específica.*

Assim, faz-se necessário lançar o olhar para fora da escola, pois este espaço, está impregnado de uma estrutura que limita as possibilidades de experimentação, exploração, imaginação, criação e liberdade. O viés escolarizado trabalha com espaço e tempo determinado, foca no produto, no resultado a ser alcançado e, assim, massifica o processo educativo com a música. Por meio da avaliação, padroniza o conhecimento e as pessoas. Ao restringir o olhar para a escola, limita-se as discussões às problemáticas existentes e já conhecidas por muitos pesquisadores e, assim, não se visualiza as demais possibilidades existentes de atividades educativas com a música.

Existem inúmeras outras formas de vivenciar a atividade musical fora do âmbito escolar que, em princípio, seriam expressões autênticas no modo de vivenciar a música e de organizá-la enquanto atividade educativa. Illich (1985) afirma que todas as pessoas têm direito a

educação, mas isso não implica a obrigação de frequentar uma escola. O autor aponta algumas alternativas. Um exemplo, poderia ser projetos sociais que criariam condições de possibilidades “de reunir pessoas que compartilham um interesse que para elas, neste momento, é social, intelectual e emocionalmente importante” (1985, p. 33).

Com o intuito de buscar outras possibilidades de práticas educativo-musicais com crianças é que lançamos o olhar para fora dos “muros escolares”. Nesse sentido, essa pesquisa buscou conhecer e analisar um projeto social que trabalha com música e com crianças, que está localizado em uma Região Administrativa do Distrito Federal, capital do país, para investigar quais seriam os princípios norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças, que respeitem tanto a natureza da atividade musical em si, quanto a natureza da criança. Porém, antes disso, faz-se necessária uma explanação acerca da atividade musical ao longo dos anos na educação escolar no Brasil, para esclarecer melhor tal escolha.

### **Atividade musical na educação escolar brasileira**

A música como atividade educativa na educação escolar no Brasil teve início ainda no período colonial por meio da ação dos jesuítas, em que tinha a função de catequizar, ou seja, converter os índios à fé cristã, pois a Igreja Católica encontrava-se num momento de perda de território por conta da Reforma Protestante. E, também, de colonizar, propagando a língua portuguesa na nova colônia, conquistando os nativos e as riquezas da nova colônia, o que corroborava com os interesses da Coroa Portuguesa (HOLLER, 2010). Desse modo, os princípios que sustentavam tal prática educativa era servir aos interesses da Igreja Católica e da Coroa Portuguesa.

Após a Independência do Brasil, em 1822 e a homologação da Constituição, em 1824, criaram-se várias instituições de ensino, entre elas, a Escola Normal em 1835, que formaria os futuros professores. O que se percebe é que a música, nessa instituição, tinha a função de disciplinar, transmitir valores, organizar o espaço e a rotina escolar, como esclarece Fuks:

[...] a letra possuía mais uma função socializadora, uma função até disciplinadora na escola. O canto, como elemento agradável para a maioria dos alunos, servia muito bem para transmitir de uma forma sutil o código moral e ético, possibilitando a manutenção de valores existentes na sociedade. [...] Trata-se de um repertório de cantigas utilizadas para introduzir as diversas atividades infantis na escola (um canto para a hora da entrada, outro para a hora da merenda, etc.). Isto integra a preparação da futura professora que as executará durante o período de estágio e no exercício do magistério diretamente com as crianças (FUKS apud LOUREIRO, 2003, p. 49).

Dessa forma, a música era usada nesses espaços de formação de professores e, consequentemente, nas escolas para crianças, com a função de transmitir valores a serem seguidos pelos membros da sociedade e, também, para organizar o espaço escolar, sendo que a preocupação em estabelecer a organização da escola estava associada à organização da sociedade (LOUREIRO, 2003). Ou seja, mais uma vez, o princípio era servir a outros interesses que não dialogavam com as reais necessidades das crianças, pois agora, servia aos interesses do Estado em formação.



No início da República, em 1889, a estrutura curricular da música na educação escolar tinha um caráter técnico-linear, que por sua vez, tinha por função descobrir “talentos” e assim, formar futuros músicos (LOUREIRO, 2003, p. 52). O que tinha ligação com o princípio de perpetuar a tradição europeia na sociedade brasileira e de abafar a proliferação da musicalidade de raiz negra e indígena que surgia em meio à população.

A partir de 1920, o país passou por vários movimentos. A Escola Nova defendia que a arte/música poderia favorecer a socialização, ou seja, imprimir o convívio harmonioso e possibilitar o bom funcionamento da sociedade (LEMOS Jr., 2011). A função de socializar também estava presente nos Movimentos Nacionalista e Modernista. Além disso, o Modernista pregava o caráter utilitário da arte; o Nacionalista a exaltação patriótica e a formação moral e cívica, por intermédio da música – destacando que o canto orfeônico foi um instrumento forte que integrou todos esses ideais (LOUREIRO, 2003), tendo por princípio o produto final e sobretudo, os interesses do Estado.

Entre as décadas de 1950 e 1960, surge o Movimento da Criatividade, que defendia o princípio da liberdade e da democratização. A arte era compreendida como um meio para a liberdade de expressão e criação de todas as pessoas, sendo que na realidade, o que acontecia era a improvisação, o *laissez-faire* – o deixar fazer –, contribuindo assim, para a descaracterização da arte (LOUREIRO, 2003).

No início do Regime Militar, em 1964, a música tinha por princípio a racionalidade, a eficiência e a produtividade, pois o país vivia um momento de busca pelo progresso, voltado para o mercado de trabalho. Ainda no Regime Militar, em 1971, a música deixou de fazer parte do corpo de disciplinas da educação escolar, ficando subordinada à Educação Artística, período de retorno dos ideais do Movimento da Criatividade. Durante a existência da Educação Artística, as aulas receberam um caráter recreativo e de festividades escolares, com isso, aos poucos, concretizou-se a perda de importância da arte na escola (PENNA, 2010).

Nesse pequeno esboço do caminho percorrido pela música no contexto de educação escolar no Brasil, percebemos alguns equívocos. Ao longo desse percurso encontramos diferentes práticas educativas que apontaram funções alheias ou secundárias em relação ao trabalho educativo com a música, tais como: catequizar, colonizar, disciplinar, transmitir valores, organizar o espaço e a rotina escolar, descobrir “talentos”, patriotismo, formação moral e cívica, mera distração ou recreação e festividades escolares. Essas funções estavam alicerçadas em princípios que também não priorizavam o desenvolvimento musical da criança, tais como: interesses alheios que não partiam da criança (interesses da Igreja Católica, da Coroa Portuguesa e do Estado), perpetuação da tradição europeia, racionalidade, eficiência, produtividade e foco no produto final, entre outros.

Diante de tudo isso, a música é descaracterizada. Ela não é considerada arte e como atividade humana que possui sua importância. Nesse sentido, consideramos imprescindível buscar outros lugares e formas de práticas educativas de atividade musical com crianças. Buscar outros lugares em que a criança, de fato, possa explorar experiências sonoro-musicais. Foi com tal intuito, que sentimos a necessidade de retirar o olhar da escola e transferi-lo para outro espaço, no caso, um projeto social. Vale ressaltar, que

a simples mudança de ambiente não pressupõe mudança de postura, pois tal projeto social pode estar impregnado de práticas escolarizadas. Mas, para termos conhecimento disso, faz-se necessário conhecer esse contexto e sua prática educativa. E, mais precisamente, se sua organização e estrutura permitem apontar alguns princípios que possam nortear, de modo mais autêntico, uma prática educativa de atividade musical com crianças.

Ao relembrarmos as funções que a música ocupou na educação em diferentes tempos, como elucidado anteriormente, percebemos que, em nenhum momento, levou-se em conta uma real função educativa da música e princípios norteadores que contribuíssem para a efetivação dessa prática, que tivesse em seu cerne a natureza da criança e o seu desenvolvimento musical. Assim, acreditamos que os princípios aqui elencados – interesse da criança, necessidades da criança, música pertence a todos, o essencial é ter música – possam ser um primeiro passo para o real encontro da música com a criança e a educação.

Os princípios citados são importantes no processo educativo e precisam fazer parte de uma prática educativa que pretende criar condições de possibilidades para o desenvolvimento musical da criança e que considere as suas singularidades. A criança precisa ser encarada como o centro desse processo educativo, pois é ela quem, em verdade, conduz. E o educador, é apenas o organizador do espaço educativo, que orienta as atividades com sua intencionalidade educativa, mediante o desenvolvimento musical da criança<sup>1</sup>

### Exercício Comentado

**01. (IFB/2017 – RFB)** Sobre o papel da música nos processos educativos, assinale a alternativa **CORRETA**.

- As concepções pedagógicas modernas orientam que as aulas de música devem ofertar somente conteúdos e atividades que sejam relevantes para o professor.
- Durante toda a história da educação, o ensino musical nas escolas do Brasil sempre foi estimulado, uma vez ser a música uma linguagem extremamente presente no cotidiano do povo brasileiro.
- Produzir música e interpretar música implica ações musicais como criar (improvisar, compor, fazer arranjos), executar (cantar, tocar, dançar) e escutar. No entanto, é necessário nascer com o dom musical.
- A música é um importante campo do conhecimento humano, pois possui campo teórico específico que proporciona o desenvolvimento do pensamento crítico e construção de senso estético.
- Com a evolução da tecnologia e a facilidade de acesso a músicas do mundo inteiro, a presença da música na escola torna-se dispensável.

#### Resposta: “D”

Em “a”, Errado – o ensino da música deve atender às necessidades dos alunos, servindo como instrumento de desenvolvimento corporal, de análise crítica, de socialização e cultural.

Em “b”, Errado – nem sempre o ensino de artes teve o espaço explorado na educação, sendo por muito tempo, considerada uma maneira acessória de lidar com o tempo em sala de aula.

1 Fonte: www.grupeci.fe.ufg.br

Em "c", Errado" - a música não é necessariamente um dom, para alguns pode ser uma aptidão, no entanto, como um dos tipos de inteligência que o ser humano possui, essa habilidade pode ser aprendida e desenvolvida conforme os estímulos recebidos.

Em "e", Errado – a proposta do ensino musical não está limitado ao acesso à música apenas, e sim, em como ela pode levar desenvolvimento ao aluno.

## MÚSICAS FOLCLÓRICAS.

É o conjunto de canções tradicionais de um povo. Tratam de quase todos os tipos de atividades humanas e muitas destas canções expressam crenças religiosas ou políticas de um povo ou descrevem sua história. A melodia e a letra de uma canção folclórica podem sofrer modificações no decorrer de um tempo, pois normalmente passam de geração em geração. Os principais tipos de música folclórica são as canções para dançar, as lendárias e as canções de danças e jogos infantis.

As canções para dançar são provavelmente o tipo mais antigo de música folclórica. No início foram cantadas como acompanhamento para danças e o nome de seus compositores se perderam no tempo. Muitas ficaram associadas ao lugar de origem, como a *gavota* francesa, a *mazurca* e a *polonesa*, da Polônia e a tarantela da Itália.

As lendárias são geralmente de origem remota, têm caráter poético e expressam diretamente o que se passa no sentimento do cantor. São exemplos disso as baladas inglesas da Idade Média e do Renascimento e os spirituals dos negros dos EUA.

As músicas folclóricas são canções populares e tradicionais que fazem parte da sabedoria de um povo.

Esse tipo de manifestação musical é transmitido pela tradição oral e, muitas vezes, o autor da mesma já foi esquecido ou nem mesmo chegou a ser conhecido. De qualquer modo, estes músicos anônimos dificilmente são profissionais, independentemente do talento.

Confira abaixo as principais músicas folclóricas que fazem parte da cultura brasileira:



Tela da artista Aracy retratando ciranda. Normalmente, as crianças cantam músicas folclóricas nas cirandas

### Pombinha Branca

Pombinha branca, que está fazendo?  
Lavando roupa pro casamento  
Vou me lavar, vou me trocar  
Vou na janela pra namorar  
Passou um moço, de terno branco  
Chapéu de lado, meu namorado  
Mandei entrar  
Mandei sentar  
Cuspiu no chão  
Limpa aí seu porcalhão!

### O Cravo e a Rosa

O cravo brigou com a rosa,  
Debaixo de uma sacada,  
O cravo saiu ferido,  
E a rosa despedaçada.  
O cravo ficou doente,  
A rosa foi visitar,  
O cravo teve um desmaio,  
E a rosa pôs-se a chorar.

### Marcha Soldado

Marcha soldado  
Cabeça de papel  
Quem não marchar direito  
Vai preso pro quartel  
O quartel pego fogo  
A polícia deu sinal  
Acode, acode, acode a bandeira nacional

### Alecrim

Alecrim, alecrim dourado  
Que nasceu no campo  
Sem ser semeado  
Oi, meu amor,  
Quem te disse assim,  
Que a flor do campo  
É o alecrim?

### Se essa rua fosse minha

Se essa rua  
Se essa rua fosse minha  
Eu mandava  
Eu mandava ladrilhar  
Com pedrinhas  
Com pedrinhas de brilhante  
Para o meu  
Para o meu amor passar

### Escravos de Jó

Os escravos de Jó  
Jogavam caxangá  
Tira, põe,  
Deixa o zabelê ficar  
Guerreiros com guerreiros  
Fazem ziguezigue zá  
Guerreiros com guerreiros  
Fazem ziguezigue zá

### Fui ao Tororó

Fui no Tororó beber água não achei  
Achei bela Morena

Que no Tororó deixei  
Aproveita minha gente  
Que uma noite não é nada  
Se não dormir agora  
Dormirá de madrugada  
Oh! Dona Maria,  
Oh! Mariazinha, entra nesta roda  
Ou ficarás sozinha!

#### Marinheiro só

Oi, marinheiro, marinheiro,  
Marinheiro só  
Quem te ensinou a navegar?  
Marinheiro só  
Foi o balanço do navio,  
Marinheiro só  
Foi o balanço do marMarinheiro só

#### Meu limão, meu limoeiro

Meu limão, meu limoeiro,  
Meu pé de jacarandá,  
Uma vez, tindolelê, Outra vez, tindolalá

#### A barata diz que tem

A barata diz que tem sete saias de filó  
É mentira da barata, ela tem é uma só  
Ah ra ra, iá ro ró, ela tem é uma só  
A Barata diz que tem um sapato de veludo  
É mentira da barata, o pé dela é peludo  
Ah ra ra, lu ru ru, o pé dela é peludo!  
A Barata diz que tem uma cama de marfim  
É mentira da barata, ela tem é de capim  
Ah ra ra, rim rim rim, ela tem é de capim

#### Peixe vivo

Como pode o peixe vivo  
Viver fora d'água fria?  
Como pode o peixe vivo  
Viver fora d'água fria?  
Como poderei viver,  
Como poderei viver,  
Sem a tua, sem a tua,  
Sem a tua companhia?  
Os pastores desta aldeia  
Já me fazem zombaria  
Os pastores desta aldeia  
Já me fazem zombaria  
Por me ver assim chorando  
Sem a tua, sem a tua companhia

#### A canoa virou

A canoa virou  
Por deixá-la virar,  
Foi por causa da Maria  
Que não soube remar  
Siriri pra cá,  
Siriri pra lá,  
Maria é velha  
E quer casar  
Se eu fosse um peixinho  
E soubesse nadar,  
Eu tirava a Maria  
Lá do fundo do mar

#### Boi da cara preta

Boi, boi, boi  
Boi da cara preta  
Pega esta criança que tem medo de careta  
Não, não, não  
Não pega ele nãoEle é bonitinho, ele chora coitadinho

#### Cachorrinho

Cachorrinho está latindo lá no fundo do quintal  
Cala a boca, Cachorrinho, deixa o meu benzinho entrar  
Ó Crioula lá! Ó Crioula lá, lá!  
Ó Crioula lá! Não sou eu quem caio lá!  
Atirei um cravo n'água de pesado foi ao fundo  
Os peixinhos responderam, viva D. Pedro Segundo

#### Capelinha de melão

Capelinha de Melão é de São João  
É de Cravo é de Rosa é de Manjerição  
São João está dormindo  
Não acorda não!  
Acordai, acordai, acordai, João!

#### Principais Características da Música Folclórica

- Criação espontânea;
- Simplicidade e repetição nas letras;
- Relação com grupos regionais;
- Constitui uma herança cultural;
- Sofre variações dependendo da região;
- Transmitida de geração em geração;
- Não possui autor conhecido, sendo uma "criação coletiva".



*Ciranda* (1942), de Milton Dacosta.

As melodias folclóricas refletem o estilo local e preservam uma **herança cultural regional** durante longos períodos, visto que encontramos músicas muito antigas.

As mesmas podem ser interpretadas por um solista num país ou por um coro noutra nação; serem pentatônicas numa localidade ou usar escala maior noutra. É comum a alternância entre um solista e um coro nas canções folclóricas, onde cada um canta um verso da estrofe.

Em todo caso, reconhecemos as músicas folclóricas pela forma de encená-la, aprendê-la e difundi-la. Quase sempre, ela está estreitamente relacionada a grupos étnicos, regionais e nacionais.

Outra característica marcante das canções folclóricas é o fato delas sofrerem mudanças ao serem transmitidas de intérprete para intérprete.

Como são muitas as pessoas envolvidas na criação das músicas, ocorre o que se convencionou chamar de "**Recriação Coletiva**". Assim, se consolida a função regional de cantigas originadas em locais diferentes.

Em função dessas afinidades, os grupos de canções folclóricas se reúnem segundo famílias melódicas e o número dessas famílias melódicas podem variar muito num mesmo repertório.

Neste processo, essas melodias vão mudando gradualmente e gerando variantes regionais e temporais.

Em termos de classificação conceitual, costuma-se opor a música folclórica àquela feita pela sociedade industrial, nos altos círculos da cultura urbana.

Esta comparação é um fruto da descendência cultural da música tradicional ou folclórica, a qual é essencialmente rural, ou, no mínimo, grandemente influenciada por esse meio.

A música folclórica é comum em comunidades mais isoladas, ou seja, em locais onde os meios de comunicação de massa e outros fatores da globalização ainda não chegaram de todo para afetar aquelas populações.

### Tipos de Músicas Folclóricas

As músicas folclóricas abarcam quase todos os tipos de temáticas humanas. Geralmente as letras são simples e possuem muitas repetições, característica muito notória e que facilita a memorização.

Dentre essas músicas, existem as canções de dança, consideradas as mais antigas das cantigas populares e utilizadas para marcar o compasso da dança.

Assim também são as cantigas para as danças e os jogos infantis, mais conhecidas como cantigas de roda.

Uma cantiga de roda que merece destaque é "*Ciranda Cirandinha*":

Ciranda, cirandinha  
Vamos todos cirandar!  
Vamos dar a meia volta  
Volta e meia vamos dar  
O anel que tu me destes  
Era vidro e se quebrou  
O amor que tu me tinhas  
Era pouco e se acabou.

Outras cantigas folclóricas muito conhecidas são as **canções de ninar**, utilizadas para embalar o sono das crianças. Uma das mais populares é a "*Nana neném*":

Nana neném  
Que a cuca vem pegar  
Papai foi pra roça  
Mamãe no cafezal  
Bicho-papão  
Saia do Telhado  
Deixa o neném  
dormir sossegado

Existem também as **cantigas de trabalho**, que são músicas entoadas durante a lida. Podem ser cantadas individualmente ou em grupo.

Além dessas, há músicas folclóricas que se cantam em velórios, marchas de guerra e outras ocasiões.<sup>2</sup>



## EXERCÍCIO COMENTADO

- 01. (Fonte: Nova)** Considerando o aspecto de festividades típicas brasileiras, seus ritmos e suas nuances e particularidades, podemos afirmar que a música folclórica é marcada pela
- I) Criação espontânea; C
  - II) Letras complexas e críticas F
  - III) Tem representantes renomados no cenário musical F
  - IV) Constitui uma herança cultural C
  - V) Vive sazonalidade musical F

São verdadeiras:

- a) Apenas I, II, III
- b) Apenas I, III, V
- c) Apenas I, IV
- d) Apenas a IV

### Resposta: "C"

Em "II", errado – esse estilo musical apresenta simplicidade e repetição nas letras;

Em "III", errado – não possui autor conhecido, sendo uma «criação coletiva».

Em "V", errado – transmitida de geração em geração;

## CULTURA MUSICAL.

Desde o surgimento da antropologia cultural, em meados do século XVIII, os estudos relacionados à cultura têm se mostrado fundamentais para o entendimento do homem e suas relações com o mundo em que vive.

Compreender o que seria cultura tem sido nos últimos dois séculos um dos principais anseios dos pesquisadores e estudiosos da antropologia. A busca de uma definição para o termo vem desde Tylor (1932-1917), que em 1871 caracterizou cultura como "um todo complexo" que inclui conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes e qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (Langness, 1987; Laraia, 2002; Mello 2001). Esse conceito tem sofrido ao longo do tempo diversas conotações, adaptadas às distintas correntes antropológicas que foram se constituindo no decorrer da história. No entanto, mesmo que o termo "cultura" tenha adquirido diferentes definições, parece ser consenso entre os estudiosos da área que a cultura é fator determinante na vida do homem e, portanto, ponto crucial para entendimento do mesmo e suas relações em geral.

Nesse estudo, definimos cultura de acordo com o pensamento de Geertz (1989), que a concebe a partir de um conceito "essencialmente semiótico", acreditando que o "homem é um animal amarrado a uma teia de significados que ele mesmo teceu" (Geertz, 1989, p. 15) – a cultura – significados que, segundo o autor, são constituídos a partir das interações sociais. Podemos, nessa mesma perspectiva, entender cultura como sendo as escolhas feitas pelos humanos a partir dos significados que eles próprios estabelecem ao lidarem com a natureza, com o meio social e consigo mesmo.

Os estudos que relacionam homem e música sempre se mostraram presentes na antropologia, mas assumem características particulares, a partir da segunda metade do século XX, com o estabelecimento de um campo mais específico para o estudo da música e suas relações com o homem e o contexto em que vive. Surge nessa época o termo “etnomusicologia”, cunhado por Jaap Kunst em 1950. Segundo Lühning (1991), a busca de um conceito único para o que seja etnomusicologia é uma tarefa difícil devido às diversas definições que variam de acordo com a época e a vertente epistemológica. No entanto, para efeito de análise nesse trabalho, conceituaremos etnomusicologia segundo Merriam (1964), que a definiu inicialmente como a área que estuda a música na cultura, ampliando posteriormente o conceito para o estudo da música como cultura. Assim, é possível perceber que, numa perspectiva etnomusicológica, a música é, ao mesmo tempo, determinada pela cultura e determinante desta. Por essa perspectiva, podemos conceber a educação musical como um universo de formação de valores, que deve não somente se relacionar com a cultura, mas, sobretudo, compor a sua caracterização, ou seja, desenvolver um ensino da música como cultura. Myers (1992) apresenta como características da etnomusicologia a busca de discussões conceituais como a origem da música, mudança musical, composição e improvisação, música como símbolo, universais em música, a função da música na sociedade, comparação de sistemas musicais e as bases biológicas da música e dança. Nesse sentido, o campo dos estudos etnomusicológicos possibilita que compreendamos diferentes aspectos da música em seus diferentes contextos e em suas distintas relações com o ser humano e suas interações sociais.

A partir da variedade das abordagens da música que constituem o campo da etnomusicologia e da complexidade da música brasileira, percebemos que os estudos dessa área se apresentam como uma alternativa fundamental para a compreensão de uma série de questões relacionadas à pluralidade musical, não só no que se refere aos produtos musicais, mas também aos conceitos e comportamentos que a música estabelece dentro de cada cultura.

A música, pensada em relação à cultura, poderia ser considerada como um veículo “universal” de comunicação, no sentido que não se tem notícia de nenhum grupo cultural que não utilize a música como meio de expressão e comunicação (Nettl, 1983). É importante notar que com essa afirmação não estamos concebendo a música como uma “linguagem universal”, pois tal concepção seria errônea, tendo em vista que cada cultura tem formas particulares de elaborar, transmitir e compreender a sua própria música, (des)organizando os códigos que a constituem. Dessa forma, não nos é possível compreender universalmente todas as músicas do mundo, por ser a linguagem musical de cada cultura adequada ao seu sistema singular de códigos. O que nos é possível, e que a educação musical deve nos proporcionar, é a interação com música de diferentes contextos culturais, ampliando a nossa dimensão e percepção musical, fazendo com que a partir do contato com outras linguagens possamos inclusive ampliar o nosso próprio discurso musical.

Para Swanwick (2003, p. 15), “o discurso musical [dentro de qualquer processo educacional] tem que ser visto como uma pluralidade.” Pois somente assim a educação

musical “formal”, estabelecida dentro das instituições de ensino, poderá adaptar-se a um mundo em mudanças, numa situação em que os sistemas de comunicação se expandem rapidamente e desordenadamente dentro de cada meio cultural, proporcionando processos de aculturação<sup>4</sup> que fogem, atualmente, de qualquer controle social.

Essa diversidade dos meios de comunicação tem favorecido o acesso a uma infinidade de repertórios, estilos e demais características da música de diferentes grupos sociais, fato que tem ocasionado trocas e interações musicais de diferentes “mundos” da música, tanto dentro de um mesmo universo social/cultural como também dentro de dimensões culturais mais amplas.

### **Mundos musicais e sociedade**

A música, por sua forte e determinante relação com a cultura, ocupa dentro de cada grupo humano um importante espaço com significados, valores, usos e funções que a particularizam de acordo com cada contexto sociocultural (Hood, 1971; Nettl, 1983; Nettl et al., 1997; Merriam, 1964; Myers, 1992; Queiroz, 2002). Assim, para buscar um entendimento de uma cultura e/ou grupo social é de grande relevância considerarmos quais os tipos de música existentes, e como eles são vivenciados pelos membros dessa cultura e/ou desse grupo.

Compartilhamos da idéia de “mundos musicais” de Finnegan, citada por Arroyo (2002), entendendo essa concepção – de mundos musicais – não como universos e territórios da música diferenciados pelas linhas geográficas, mas sim como mundos diferentes pelos seus códigos culturais. Mundos que podem ser distintos dentro de um mesmo território, dentro de uma mesma sociedade e/ou até dentro de um mesmo grupo.

*[Mundos] distintos não apenas por seus estilos diferentes, mas também por outras convenções sociais: as pessoas que tomam parte deles, seus valores, suas compreensões e práticas compartilhadas, modos de produção e distribuição, e a organização social de suas atividades musicais. (Finnegan apud Arroyo, 2002, p. 99).*

Nessa mesma direção, estudiosos atuais, tanto da educação musical como da etnomusicologia, têm enfoque a relação música e sociedade (Arroyo, 2002; Barenboim, 2003; Carvalho, 1999).

Por essa perspectiva, de “mundos musicais” dentro de uma mesma cultura, podemos perceber que a diversidade musical brasileira faz com que não tenhamos um único Brasil, mas sim “brasis”, principalmente no que se refere aos aspectos artísticos culturais. Portanto, é importante reconhecer que as diferentes manifestações da cultura brasileira, atuando em conjunto, configuram e singularizam a nossa identidade, sendo esse fato refletido nas nossas distintas expressões culturais e, principalmente, na música (Da Matta, 2001; Napolitano, 2002).

Essa visão nos revela que cada sociedade está sujeita a uma infinidade de músicas que, naturalmente, são veiculadas por diferentes meios, exercendo um impacto maior ou menor, benéfico ou maléfico, unicultural ou multicultural, de acordo com o grau de consciência e formação estética, artística e cultural de cada contexto social.

Os meios tecnológicos, a serviço da comunicação, da informatização e da indústria fonográfica têm transformado significativamente o cotidiano de todos nós. Atual-

mente, a indústria da música produz e lança no mercado grande variedade de gêneros e estilos, indo do ocidente ao oriente, do passado ao presente, incluindo diferentes etnias, com abrangência do popular ao “erudito”. A “globalização” diminui as fronteiras musicais, e mesmo que perpetuando a hegemonia da cultura dominante, contribui para a divulgação da música popular de diferentes países [...]. (Grossi, 2000, p. 40).

Assim, fica evidente a idéia de que a música tem rompido com as barreiras territoriais, invadindo e misturando valores característicos de distintos grupos, influenciando culturas e efetivando, muitas vezes, uma dominação das mais priorizadas e divulgadas pela mídia e pela indústria cultural.

São muitas as possibilidades de acesso às informações culturais de um contexto social, dentre essas os meios tecnológicos poderiam, e deveriam, ser apenas mais uma das alternativas, o que descaracterizaria a visão unilateral de uma cultura. Um acesso restrito a fenômenos como a música e demais manifestações de uma cultura proporciona uma percepção e uma formação estética limitada e restritiva, que tende a conduzir pessoas a uma única direção. Nessa óptica, a educação musical se torna fundamental, não como sendo a responsável por salvar a sociedade das manipulações estabelecidas pelos meios de comunicação de massa, lutando contra a mídia, mas sim como sendo uma alternativa de ampliação da visão musical dos indivíduos. Concordamos com Swanwick (2003) de que um dos princípios básicos da educação musical deve ser o de considerar e compartilhar do discurso musical dos alunos, propiciando uma ampliação das relações que eles já têm com a música, conduzindo-os a novas experiências, para que assim sejam capazes de estabelecer uma relação real entre música e cultura – música e vida.

A música, manifestação espontânea da expressão humana, tem funções que transcendem a atividade artística/musical em si mesma, devendo – segundo estudiosos como Beyer (1998), Gainza (1988), Schafer (1991, 2001), Paynter (1991) e muitos outros – ser pensada como uma área fundamental para a educação dos sentidos humanos. É bastante evidente, na literatura da área de educação musical, que uma pessoa que não tem oportunidade de passar por um processo de sensibilização musical, formal ou informal, fica à mercê do que lhe é fornecido pelos meios de comunicação de massa, sendo educada positivamente ou negativamente por estes.



#### #FicaDica

*Compreendendo essa relação que a música tem com a cultura e com os valores estabelecidos por esta, a educação musical contemporânea tem se preocupado em valorizar, entender, compartilhar e dialogar com músicas de diferentes contextos, proporcionando uma interação entre os processos de ensino-aprendizagem da música dentro da escola com os demais processos vivenciados no mundo cotidiano do indivíduo. Nesse sentido a educação musical tem se aproximado e se apropriado do campo de estudo da etnomusicologia com o intuito de tornar a sua práxis mais significativa e contextualizada com os distintos mundos musicais que se confrontam e interagem dentro das escolas, específicas ou não, que se dedicam ao ensino da música.*

Se acreditamos que a educação musical transcende as atividades institucionais, se inserindo nos mais diversos processos culturais, temos que estar cientes de que o ensino de música se estabelece também a partir do trabalho de outros profissionais da música, que não são necessariamente professores com a finalidade específica de ensinar. Segundo Swanwick (2003), a educação musical deve abranger não somente o ensino da música em escolas, universidades e aulas específicas em instituições não formais, mas também deve contemplar o trabalho de outras pessoas que facilitam o acesso da sociedade à música, sem necessariamente se conceberem como professores: produtores, compositores, performers, críticos, pessoas da TV, de cinema e rádio, organizadores de festivais, examinadores e os que fazem música informalmente e são ativos nas comunidades.

Da mesma forma que entendemos a diversidade musical necessitamos entender que é necessário uma diversidade de estratégias para o ensino da música. Nesse sentido, temos muito que aprender com os processos informais praticados nos diferentes espaços e contextos da sociedade, não no intuito de transplantá-los para as instituições formais, mas sim com o objetivo de, a partir deles, entender diferentes relações e situações de ensino e aprendizagem da música.

#### **Aprendizagem musical: os processos de transmissão musical em distintas culturas**

É evidente que nenhuma proposta de educação musical vai contemplar todos os universos musicais existentes em uma cultura. No entanto, entender processos de transmissão de música em diferentes situações, espaços e contextos culturais permite a realização de propostas coerentes para o ensino musical. Assim, acreditamos que a partir do conhecimento de distintas perspectivas do ensino e aprendizagem da música, o educador estará mais apto para a (re)apropriação e/ou a criação de estratégias metodológicas capazes de abarcar diferentes dimensões da educação musical.

Segundo Nettl et al. (1997, p. 8, tradução minha), “[...] uma das coisas que determina o curso da história de uma cultura musical é o método de transmissão”. Ainda segundo o autor, na maior parte das culturas a música é transmitida de forma oral e aural. Nettl (1983) concebe o conceito de “aural” como algo vinculado a uma percepção global do indivíduo, no que se refere à apreensão dos elementos transmitidos.

De acordo com Merriam (1964) e Nettl (1983), os processos de ensino e aprendizagem da música acontecem de formas variadas, e são determinados pelo contexto em que se inserem. “[...] cada cultura modela o processo de aprendizagem conforme os seus próprios ideais e valores.” (Merriam, 1964, p. 145, tradução minha). Assim, os processos de transmissão musical assumem formas distintas dentro de cada grupo, apresentando particularidades que caracterizam a própria performance musical.

Arroyo (1999)<sup>5</sup> trouxe em seu estudo uma importante contribuição para o entendimento dos processos de transmissão musical, enfocando especificamente a manifestação do congado em Uberlândia (MG). A autora se utiliza de duas categorias de captação e análise do ensino e aprendizagem da música: as situações em que aconteciam e os processos que as envolviam.

A partir de suas análises, Arroyo nos deixa claro que a transmissão musical no congado assume distintos processos, que variam de acordo com a idade, a vivência musical e demais características particulares a cada congadeiro. "A situação de aprendizagem [no congado] é uma situação coletiva de performance. [...] Como em várias culturas musicais, orais, a cultura musical congadeira é auditiva, visual e tátil" (Arroyo, 1999, f. 177).

Em uma pesquisa etnomusicológica, também realizada junto aos grupos de congado, mas em uma outra realidade, a cidade de Montes Claros (MG), tenho constatado aspectos significativos no processo de aprendizagem musical nesse contexto.<sup>6</sup> Dos distintos fatores presentes na prática de aprender a música congadeira fica evidente que a experimentação é um dos mais privilegiados. Os momentos de experimentação acontecem de forma mais efetiva antes das saídas do terno. Enquanto os integrantes do grupo vão chegando, os "meninos", que em grande parte das vezes chegam primeiro, experimentam e tocam os seus instrumentos e, também, aqueles considerados mais importantes, normalmente tocados pelos adultos que estão há mais tempo no grupo. Assim, os meninos aproveitam para tocar as caixas e os chamas, praticando para, quando tiverem uma oportunidade, estarem preparados para tocá-los. Durante esse processo de experimentação, que ocorre geralmente em grupos de quatro ou cinco integrantes, eles se corrigem e competem entre si, buscando mostrar quem sabe mais. Por várias vezes, enquanto aguardava a saída do terno, meu instrumento – um chama – era solicitado por um dos "meninos" mais jovens, para que pudesse tocá-lo. Nessas experiências, eles atuam como seus próprios professores, e somente quando não chegam a um acordo sobre a execução de um determinado ritmo é que solicitam a algum integrante mais experiente do grupo para dizer quem está correto e/ou demonstrar como se toca.

Um fator importante nesse processo, que acredito ser um dos mais relevantes para a formação do "tocador" no congado, é a interferência do mestre e também dos integrantes mais experientes. Muitas vezes, enquanto os meninos estão "brincando" e, pensando que não estão sendo observados, batem algum ritmo errado, são corrigidos e advertidos enfaticamente: "isto tá errado menino, num é assim que bate não". Interessante é que muitas vezes a correção não vem acompanhada de uma explicação e o "tocador", advertido de que está errado, tem que se virar para aprender a forma correta de tocar. Outras vezes, a explicação é feita por frases como: "bate sem parar a baqueta", "bate mais compassado" e etc. Pelo que pude observar, frases como essas, utilizadas constantemente, não têm um sentido claro para os meninos, e eles acabam aprendendo, de fato, pela imitação e repetição dos padrões feitos pelos outros.

Em suma, os processos de transmissão musical no congado se dão essencialmente de forma coletiva, onde a aprendizagem é feita pela prática de tocar, experimentar, prestar atenção na execução dos mais experientes e

imitar suas performances. Nesse contexto, a performance ensina durante a sua prática, estabelecendo momentos de comunicação e aprendizagem musical. Swanwick (2003, p. 72-73) nos apresenta outro exemplo da versatilidade dos processos de transmissão musical em diferentes culturas. O autor analisa a atividade de ensino musical do percussionista Brahim Abdulai, de Gana. Para Swanwick, a atitude do percussionista é extremamente contextualizada com o que se espera do ensino de música em uma instituição:

Ele [o percussionista] considera a música como discurso, respeita o discurso dos outros músicos e dançarinos e, naturalmente, para ele a fluência é de suprema importância. [...] Brahim Abdulai está preocupado com que os dançarinos ouvintes primeiro se orientem dentro de certas "normas" dos motivos do tambor. (Swanwick, 2003, p. 73).

Nesses exemplos, buscamos demonstrar como cada cultura e/ou contexto social ocasiona diferentes situações de ensino e aprendizagem musical. Os processos de transmissão de música em cada sociedade fazem com que a performance musical seja experimentada, vivida e transformada a partir de relações culturais de diferentes níveis. A complexidade dos sistemas musicais torna, por consequência, complexas as práticas educacionais que elegem a música como foco de estudo. Entendemos que independentemente do meio e da situação, uma educação musical só será significativa quando conseguir fazer da experiência musical uma experiência para a vida na sociedade e na cultura em geral.

### ***Educação musical: múltiplos contextos e abordagens***

Conscientes de que a música não é uma linguagem universal, é importante ter a consciência de que os seus processos de transmissão – ensino e aprendizagem – também não são. Da mesma forma, sabendo e reconhecendo a existência de diferentes mundos musicais dentro de uma cultura, cada um com a sua importância e significado próprio, é preciso que a educação musical tenha processos de ensino e aprendizagem – dentro de qualquer contexto que vise a formação musical do indivíduo – que contemplem diferentes abordagens educacionais. Abordagens que devem ser adequadas a cada situação cultural e que consigam dialogar com os múltiplos contextos em que se ensina, aprende e vive música.

Propostas mais recentes da educação musical contemporânea têm apontado para questões significativas na relação entre a concretização do ensino de música e os valores e códigos musicais de cada cultura.

"O reconhecimento de demandas antes ignoradas – mas que já existiam – e de espaços que tinham pouca visibilidade para educadores musicais têm gerado diversas interrogações" (Travassos, 2001 p. 76). Assim, temáticas como "novas demandas e múltiplos espaços", "ensino formal e informal", "práticas de ensino-aprendizagem em contextos distintos" e várias outras, relacionadas diretamente com aspectos culturais, mostram que a educação musical vem sendo considerada como uma ação – prática/teórica – que transcende os limites institucionais. Em concordância com Arroyo (2000), acreditamos que os estudos que relacionam música e cultura (como a etnomusicologia) apontam que os espaços escolares – formais –