

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

**Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e
Políticas Educativas**

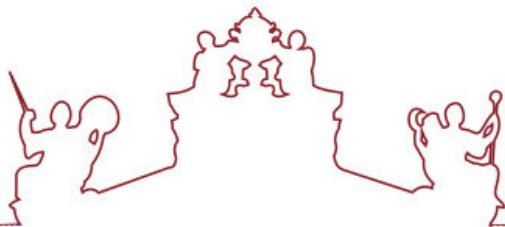
Dissertação

O Ensino Informal e Não-Formal de Música: Metodologia e Práticas Pedagógicas Para o Ensino Informal e Não-Formal de Música Percussiva

Letícia Sandra Araújo Carvalho

Orientador(es) | Isabel Maria Bezelga
Eduardo Lopes

Évora 2020



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

**Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e
Políticas Educativas**

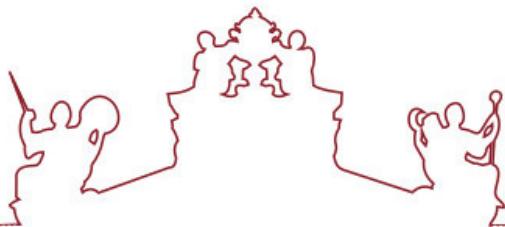
Dissertação

**O Ensino Informal e Não-Formal de Música: Metodologia e
Práticas Pedagógicas Para o Ensino Informal e Não-Formal
de Música Percussiva**

Letícia Sandra Araújo Carvalho

Orientador(es) | Isabel Maria Bezelga
Eduardo Lopes

Évora 2020



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Marília Favinha (Universidade de Évora)

Vogais | António Ângelo J. Ferreira de Vasconcelos (Instituto Politécnico de Setúbal)
(Arguente)
Isabel Maria Bezelga (Universidade de Évora) (Orientador)

Évora 2020

AGRADECIMENTOS

Aos professores queridos com os quais tive a oportunidade de dividir a vida acadêmica. Em especial aos Professores Doutores Isabel Bezelga minha orientadora, Eduardo Lopes meu co-orientador, Marília Favinha, diretora do curso “Ciências da Educação”.

Aos colegas que tive a oportunidade de dividir e vivenciar experiências dentro e fora da sala de aula em Portugal, Ana Inverno, Luzia Africa, Silvia Nogueira, Minas Covas e demais colegas.

À minha família, minha mãe Simone Araújo Carvalho, minhas vós D. Branca e D. Nazaré, meus irmãos Natália e Jardel Carvalho, meu pai Leonardo de Carvalho e meu sobrinho Leo Carvalho. A minha companheira, amiga e namorada Izabella Meireles e toda sua família, em especial ao seu pai Edilson Souza pelo grande apoio na fase final desta pesquisa.

A todos os amigos e parceiros da música, da arte, da cultura e da educação.

Todos da minha equipe do “Puf-Tictá_Música e Percussão Para “Todx”¹, todos os integrantes do Bloco Puf-Tictá (Brasil e Portugal). A todas as pessoas da Associação “Do Imaginário”, da Cooperativa “Casa de Santana e São Joaquim” / “Casa Cultura Dona Rosinha” (núcleo cultural), em especial ao Senhor Nuno Potes Cordovil, a sua esposa Senhora D. Alice Cordovil e ao meu irmão de coração e companheiro de lutas diárias Wesley Rossi.

Em especial, a amiga Talita Moreau, por me apresentar e motivado aos estudos em Portugal, a amiga Ms. Edilaine Barros e família, por me acolherem em sua casa no ano de 2017 quando cheguei a Portugal. E a todas pessoas que fizeram fazer parte deste trabalho de alguma forma, como meus alunos da E.E. Pedro Segundo, colegas e Professores da mesma instituição.

¹ Todx termo popularmente utilizado atualmente no Brasil para designar inclusão e gênero não binário.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
BH	Belo Horizonte
CESEM	Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical
ESN	<i>Erasmus Student Network</i>
GAP	Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQ+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, <i>Queer</i> , Intersexuais e +
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização não Governamental ONU - Organização das Nações Unidas
PMMG	Polícia Militar do Estado de Minas Gerais
PPP	Projeto Político Pedagógico

O Ensino Informal e Não-Formal de Música: Metodologia e Práticas Pedagógicas para o Ensino Informal e Não-Formal de Música Percussiva

RESUMO

O tema desta dissertação versa sobre o ensino informal e não formal de música. Este trabalho aborda o uso de metodologias informais e os ambientes não formais para o ensino de música percussiva. Foi realizada uma reflexão crítica baseada na Revisão de Literatura sobre o tema e uma abordagem metodológica qualitativa que permitiu a identificação de autores que abordam as temáticas a cerca das metodologias e dos materiais pedagógicos musicais, que tendem a contribuir no processo de ensino-aprendizagem de música. O objetivo foi valorizar as práticas musicais e percussivas transmitidas informalmente nos espaços não formais. A pertinência do tema justifica-se devido à experiência da autora como professora de música em escolas públicas no Brasil e em ONGs Brasil / Portugal. Conclui-se, ao fim da pesquisa, que são muitos os materiais pedagógicos que podem ser adotados para o ensino de música, como sejam: objetos alternativos; instrumentos tradicionais ou adaptados e até mesmo o corpo. Ressalta-se ainda a importância dos ambientes não formais que promovem atividades pedagógicas musicais.

Palavras-chave: Educação informal. Educação não-formal. Ensino de música. Ensino de música percussiva.

Informal and Non-Formal Teaching of Music: Methodology and Pedagogical Practices
for Informal and Non-Formal Teaching of Percussive Music

ABSTRACT

The theme of this dissertation is about informal and non-formal music education. This work addresses the use of informal methodologies and non-formal environments for teaching percussive music. A critical reflection was carried out based on the Literature Review on the topic and a qualitative methodological approach that allowed the identification of authors who approach the themes around musical methodologies and pedagogical materials, which tend to contribute to the music teaching-learning process. The objective was to value musical and percussive practices transmitted informally in non-formal spaces. The pertinence of the theme is justified due to the author's experience as a music teacher in public schools in Brazil and in NGOs in Brazil / Portugal. It is concluded, at the end of the research, that there are many pedagogical materials that can be adopted for teaching music, such as: alternative objects; traditional or adapted instruments and even the body itself. It is also emphasized the importance of non-formal environments that promote musical pedagogical activities.

Keywords: Informal education. Non-formal education. Music teaching. Percussive music teaching.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	III
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	IV
RESUMO.....	V
ABSTRACT	VI
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL, OBJETO DE ESTUDO E METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	12
1.1 ESTADO DA ARTE: MÚSICA E APRENDIZAGEM.....	12
1.1.1 <i>Ludicidade no ensino da música</i>	14
1.2 METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	19
CAPÍTULO II - O ENSINO FORMAL DE MÚSICA.....	20
2.1 TRADIÇÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL.....	20
2.3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL: DO SÉCULO XVIII AO XXI	25
CAPÍTULO III - OS ASPECTOS PECULIARES DO ENSINO INFORMAL E NÃO-FORMAL DE MÚSICA	35
3.1 O ENSINO INFORMAL DE MÚSICA: A ORIGEM E OS CONCEITOS DA METODOLOGIA INFORMAL DE MÚSICA	35
3.1.1 <i>O ensino informal de música e exemplificações de suas práticas na atualidade</i>	40
3.2 ENSINO NÃO-FORMAL DE MÚSICA	45
3.2.2 <i>Ensino não-formal e o terceiro setor</i>	57
CAPÍTULO IV - METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE MÚSICA	60
4.1 METODOLOGIAS.....	60
4.2 O PROFESSOR DE MÚSICA E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DO APRENDIZ	61
4.3.1 <i>Flauta Doce e Canto-coral</i>	70
4.3.2 <i>Percussão</i>	74
CONCLUSÃO.....	81
REFERÊNCIAS.....	83
SITES CONSULTADOS.....	90

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ilustração sobre a realidade do ensino-aprendizagem em sala de aula.....	18
Figura 2. Gravura aquarelada de Keller Leuzinger, de meados do século XIX, ilustrando o interior de uma igreja no atual Amazonas.....	22
Figura 3. Fotografia de Villa-Lobos regendo orquestra e coro de 40 mil vozes no campo de São Januário.....	27
Figura 4. Busto em pedra do filósofo Pitágoras.	35
Figura 5. Gravura do rosto de D'Arezzo (992 -1050).	36
Figura 6. Ilustração do sistema monossolfa, criado por D'Arezzo (992 -1050).	37
Figura 7. O corpo do som.	42
Figura 8. Figura 8: O som do corpo.....	42
Figura 9. Sinal com a mão que representa uma ação a ser reproduzido pelo grupo.....	44
Figura 10. Ensaio do Bloco Puf-Tictá, em BH 2019.....	44
Figura 11. Logotipo do Bloco Puf-tictá.....	54
Figura 12. Logotipo das oficinas realizadas pelo Bloco Puf-Tictá.....	54
Figura 13. Construção de instrumento/ritmos-Congado e Reinado.	55
Figura 14. Leitura informal (a) e instrumento tradicional (b).	69
Figura 15. Leitura informal (a) e instrumento alternativo (b).	69
Figura 16. Leitura formal com apoio de leitura alternativa (a) e instrumento alternativo (b).	69

INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte da inquietação da artista musicista, estudante, pesquisadora desta obra, Letícia Carvalho, Licenciada em Música pela Universidade Metodista Izabel Hendrix (Brasil), Pós-Graduada em Gestão Educacional pelo Centro Universitário UNA, (Brasil), Doutoranda em Musicologia pela Universidade de Évora (Portugal) e Mestranda em Ciências da Educação, também pela Universidade de Évora (Portugal).

Após anos trabalhando como instrumentista percussionista, a pesquisadora desenvolveu a sua ação na área da educação por, aproximadamente, quatro anos (2013 a 2017), como professora de música na Escola Estadual Pedro II (Minas Gerais, Brasil). Podendo ainda acumular consideráveis experiências em espaços não formais de educação, ONGs e associações, realizadas desde o ano de 2007 até o presente momento, vivenciadas no Brasil e Portugal.

Ao longo da jornada, a pesquisadora percebeu os principais desafios que podem ser encontrados dentro dos ambientes pedagógicos, referentes ao ensino e aprendizagem musical e possibilidades em relação às práticas pedagógicas musicais. Além disso, observou quais os caminhos e metodologias que podem e devem ser abordados no processo informal do ensino da música, principalmente, da música percussiva.

Mesmo tendo frequentado os cursos de Licenciatura, Pós-Graduação, e as disciplinas no Mestrado e Doutoramento, Letícia Carvalho sempre priorizou por atuar e trabalhar em ambiente menos favorecidos e menos formais, os quais podemos denominar ambientes informais e não formais de educação. Esta relação com estes meios possibilitou experiências jamais esquecidas.

Ao atuar como professora, a pesquisadora contribuiu para o desenvolvimento artístico e musical da escola onde trabalhou, participando na alteração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Pedro II. Na pauta desta alteração - a importância das vivências e práticas musicais em escola pública - estabeleceu como prioridade a identificação de benefícios que tais práticas contribuem para toda a comunidade escolar e, principalmente, para o aluno.

A pesquisadora ainda atua na área de Gestão e Produção Cultural desde 2012 e desenvolve projetos que oferecem gratuitamente oficinas de música percussivas, entre outras, em diferentes ambientes e contextos educacionais, formais e não formais. Oferece a diferentes públicos, acessos gratuitos a bens culturais musicais brasileiros, dinamizando

atividades que tendem a reunir pessoas de todas as idades, raças, gêneros, religiões e etnias. Como exemplo destas ações será apresentando nesta pesquisa o projeto Puf-Tictá, que atualmente é também seu objeto de pesquisa no Doutoramento em Musicologia pela UÉvora/Portugal, tem como objetivo promover o intercâmbio da música e da cultura entre Brasil e Portugal, o qual serve como exemplo de espaço não formal de educação musical.

Foi devido a todas estas ações e experiências adquiridas nos diversos âmbitos: acadêmicos, artísticos, musicais e culturais, de produção e gestão, nos espaços não formais e formais, que se tornou possível perceber a importância de pesquisar sobre o ensino informal e não formal de música. Ademais, tem como objetivo valorizar as práticas e ensinos musicais transmitidos informalmente.

Assim, face à pergunta que norteia este estudo: - Quais as contribuições pedagógicas e artísticas dos ensinos informal e não-formal de música percussiva? estabeleceu-se o objetivo geral deste trabalho que consiste em apresentar a partir das referências bibliográficas os processos de ensino- aprendizagem da música em contextos informais.

Para o alcance do objetivo desta investigação de tipo qualitativo, seguiram-se pressupostos inspiradores das abordagens da Revisão da Literatura pois segundo Marconi e Lakatos (2007), a mesma permite que seja feita a análise crítica, criteriosa e vasta das publicações sobre determinado tema e área do conhecimento. Além disso, é um tipo de método que tem como finalidade, não apenas explicar, mas também discutir assuntos fundamentados em referências teóricas já publicadas de autores renomados, em artigos, periódicos, livros, revistas e demais materiais disponíveis para consulta como a internet.

As principais referências apoiaram-se nos contributos teóricos de Eva Maria Lakatos, Marina de Andrade Marconi, Lev Vygotsky, Lucy Green, Flávia Maria Cruvinel, Eduardo Lopes e António Ângelo Vasconcelos.

A partir destas justificativas foi desenvolvida a presente pesquisa. Confirmámos que são precisamente nestes espaços não formais, e de diferentes contextos sociais coletivos, que estão as fontes mais preciosas referente às práticas e trocas do ensino aprendizagem informal de música. Uma vez que como referido por alguns autores e a partir das próprias experiências da autora desta dissertação, nestes ambientes, devidas as próprias questões que os cercam a troca ensino aprendizagem acontece de forma diferenciada ou como a mesma entende, acontece de forma especial.

A realização de atividades e práticas dinâmicas que possibilitam e esclarecem o entendimento musical de todos os envolvidos são fatores contribuintes para este estudo e assunto. Tais práticas foram observadas e consideradas ao longo de todos estes anos,

trabalhando tanto nas escolas tradicionais quanto em ONG, instituições e associações, grupos ou coletivos, nas ruas, praças, centros culturais, tanto no Brasil quanto em Portugal. Em espaços e lugares, que possibilitam diferentes intervenções, pode-se perceber a importância de se aprofundar nos assuntos e pesquisas que cercam os temas como o ensino informal e não-formal de música.

Pode-se verificar que são muitos os materiais pedagógicos que podem ser adotados por professores, mestres e oficineiros para o ensino informal de música. Tais como, objetos alternativos, instrumentos adaptados ou instrumentos tradicionais, e até mesmo o próprio corpo, em virtude do ensino da música percussiva. O mesmo aconteceu com o ensino não-formal de música, onde se verificou que são muitos os espaços e lugares os quais podem e devem ser usados para o ensino-aprendizagem de música.

De modo geral, esta investigação pretendeu contribuir primeiramente com toda a literatura que já há algum tempo vem abordando este assunto. E para além disso, pretendeu-se a criação de um material didático coerente e suficientemente adaptável aos diferentes públicos e lugares interessados no aprendizado musical. Especificamente neste estudo foi tratado com maior atenção o universo da música percussiva.

A dissertação está dividida em duas partes, sendo uma teórica e uma analítica e subdividida em quatro secções.

Inicialmente são apresentados os motivos reais que nortearam o aprofundamento do estudo.

Segue-se a Introdução e os quatro restantes Capítulos, sendo que no Capítulo I se apresenta a revisão teórica, com recurso ao estado da arte sobre o tema, a apresentação dos objetivos de estudo e das questões de pesquisa e as opções metodológicas de investigação. No Capítulo, II apresenta-se o ensino formal de música, a evolução e tradição do ensino informal. No Capítulo III, discute-se os aspectos peculiares do ensino informal e não formal de música. No Capítulo IV, apresentam-se as metodologias do ensino-aprendizagem de música. Finalmente, segue-se a apresentação das Conclusões do estudo e as Referências.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL, OBJETO DE ESTUDO E METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

1.1 ESTADO DA ARTE: MÚSICA E APRENDIZAGEM

Toda criança é artista, o problema é como permanecer artista depois de crescer. Algo próximo afirma Vygotsky (2003, p. 315), “a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser”. Sobre o processo de aprendizagem de Arte, este está vinculado aos próprios conceitos que a criança tem de beleza, a partir do que já vivenciaram e ao observarem as práticas dos adultos. Ainda para Vygotsky (2003), a arte virá a ser definida de um modo mais estreito pelo sistema principal que essa vida vier a assumir, isto é: A relação que o indivíduo terá com a arte. Há que compreender como este processo de música e aprendizagem será perpetuado, ou seja, como o mesmo deve ser conduzido e reproduzido, quais os seus processos de ensino-aprendizagem, suas sensações, percepções e ações, Vygotsky (2003, p. 328).

Ensinar é uma arte e a arte de ensinar vai muito além dos moldes tradicionais aplicados há séculos nas escolas tradicionais ocidentais. Ainda nesse contexto, segundo o pensamento de Freire (1989) que afirma não existir saber maior ou menor, mas apenas diferentes saberes, cada um tem um jeito peculiar de aprender assim como de ensinar.

Ao educador cabe ainda a responsabilidade de perceber as limitações do aprendiz e reconstruir novos conceitos, métodos e práticas referentes ao ensino-aprendizagem, que no geral vem a ser um grande desafio.

Em busca de soluções encontramos Loovas (2017, p. 14), que nos diz:

recentemente, começou a se questionar sobre a complexidade de todo processo de transmissão de conhecimento e segundo o autor a palavra “ensino” vem sendo substituída pelo binômio ensino-aprendizagem, fazendo deste termo uma sensação mais ampla quanto ao que de fato é a ação, inserindo na palavra dois objetos atuantes no processo, o aprendiz e o educador. (Loovas citado por Lopes, 2017, p. 14)

Em se tratando de ensino-aprendizagem das artes, esse pode ser um processo menos paradoxal considerando o detalhe de ser arte. A arte tem em si a capacidade de relacionar

o indivíduo com sua real essência criativa e estima, seu eu, seu todo. A arte está naturalmente presente em nossas vidas, em nosso cotidiano e em todos os aspectos de vida. Prova disso é a relação histórica que a humanidade tem de representação sobre a sua própria história e do mundo. Pode-se citar alguns exemplos como: as pinturas rupestres, os pergaminhos egípcios, as escritas em pedras e têxteis gregos e romanos, e principalmente os muitos achados da música erudita, música oriental e ocidental antiga, e ainda alguns achados sobre a existência de música no período da pré-história, assim como os instrumentos que também eram usados.

Arte é considerada por Vygotsky (2003), na vivência do ser humano, como um tipo de proximidade com a história do próprio homem. Dessa forma, pode-se dizer que a arte na educação se torna uma ferramenta de mais valia, pois colabora para a construção do pensamento crítico do indivíduo. Pode ser um meio de transformação, ou seja,

dotada de uma dimensão política, sendo usada como instrumento potencial de transformação do homem e da sociedade, na medida em que, como as demais formas de arte, ela contribui para a elaboração de um saber crítico, conscientizador, propulsor da ação social, assim como para um aperfeiçoamento ético individual. (Freire, 2011, p. 22)

Sendo assim os conceitos estéticos correlacionados ao ensino-aprendizagem de artes é um dos processos pedagógicos que mais deveriam ser respeitados, considerando ainda os aspectos não formais e informais. Parafraseando Souza (2017, p. 17), é preciso estar consciente de que um professor mediador do processo de aprendizagem artístico é por natureza um professor, que tem como um dos seus objetivos centrais a formação de cidadãos, que por sua vez ou quase sempre estes mesmos professores de arte priorizam a formação de “gente”, pessoas sensíveis e cultas.

Não deixando de lado o papel de ser professor, mas ao invés de instruir que seus alunos aperfeiçoem técnicas e práticas rumo unicamente a uma carreira, estes mestres, professores ou oficineiros², preferem ter alunos e cidadãos pensantes, ainda que sejam alunos, que estejam preparados para ingressar em qualquer meio social e cultural ou mercado de trabalho. Levando em conta principalmente a liberdade de pensar e agir de forma autêntica e responsável.

² Termo usualmente utilizado no Brasil, para distinguir professores de estagiários.

Nesta altura podemos questionar, como então avaliar um aluno dentro do ensino informal ou espaço não formal de música. Para responder essa questão acreditamos que na disciplina de Arte, a avaliação é diagnóstica e processual, sendo contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Considerando o desenvolvimento formativo e cultural do aluno, levando em consideração a sua capacidade individual, o seu desempenho e sua participação nas atividades realizadas. Assim, “a avaliação em arte supera o papel de mero instrumento de medição da apreensão de conteúdos e busca propiciar aprendizagem socialmente significativa para o aluno” (Paraná, 2018, p. 81).

Ainda referente ao ensino-aprendizagem de música percebe-se que os esforços por parte dos educadores (professores de artes e principalmente professores de música) são consideráveis. Quando se trata principalmente da vontade de repassar aos aprendizes suas experiências e saberes em relação à educação musical, assim como continuar estudando e recriando novas formas pedagógicas de se ensinar música em qualquer espaço possível, seja nas escolas formais, de forma informal e não formal, ou nas ONGs, associações, ruas etc. Nesse contexto, entende-se a necessidade de buscar novas formas de abordar o ensino de música, por meio de metodologias pedagógicas não convencionais (metodologias informais), ou ainda através de materiais e ferramentas alternativos ou adaptados já existentes (objetos / instrumentos alternativos, objetos / instrumentos adaptados), para, assim, proporcionar um ensino de qualidade aos educandos.

Em favor ao que se defende no Brasil (1998, p. 57), “o fazer musical é uma forma de comunicação e expressão que acontece por meio da improvisação, da composição e da interpretação”. Estas características são semelhantes ao que se apresenta na atividade lúdica que, para Vygotsky (1994), se define como ação de extrema valia para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicossocial de todos os indivíduos socialmente pensantes. Desta forma afirma-se que, a comunicação não precisa necessariamente ser verbalizada, uma vez que mesma pode ser expressada por outros meios de comunicação como o afetivo.

1.1.1 Ludicidade no ensino da música

Ao se utilizar atividades lúdicas como fonte para o ensino de música vem a ser uma ferramenta que contribui em todos os aspectos no ensino aprendizagem. O termo lúdico vem do latim *Ludos*, que significa jogos e divertimentos. Para Ronca e Terzi (1995, p.

102) 102), “não é possível divorciar o lúdico do processo de construção do conhecimento” e, nas palavras de Luckesi (2015). Para isso acredita-se que a “ludicidade” é uma forma de introduzir ainda mais a criatividade e novas ideias no ensino.

É importante esclarecer que a partir da citação de autores como Luckesi (2015), Ronca e Terzi (1995, p.102), Vygotsky (1994), (Kandles & Chiarelli, 2011, p. 21), sobre o termo Lúdico. O termo “ludicidade” será abordado com frequência neste texto com exemplo de ação do lúdico.

Desta forma pressupõe-se que, quando aprendemos de forma lúdica, passamos a vivenciar uma experiência diferente e única, despertando e estimulando ainda mais nossa imaginação. Desta forma, ao relacionarmos estes dois pensamentos aos procedimentos de ensino-aprendizagem de música, a “ludicidade” torna-se um recurso educacional central, que impulsiona, promove e conduz todo o processo de ensino-aprendizagem de forma holística, criativa, inovadora, leve e principalmente divertida. Não deixando de lado questões de extrema importância para o processo ensino aprendizagem, como a disciplina e a resiliência, mas sobretudo utilizando da “ludicidade” como uma ferramenta facilitadora para todo o processo.

Para Vygotsky (1994), uma das vias para a construção do conhecimento é a imaginação, assim sendo, ao utilizarmos a “ludicidade” e a criatividade através da educação musical, como instrumento pedagógico para o ensino de música, pretende-se então que os resultados obtidos sejam um sucesso. Para além disso, é possível perceber que a educação musical detém papel importante nos processos pedagógicos formais ou informais junto a outras áreas de extrema importância para a construção social do aprendiz tais como: formação de hábitos, de atitudes e de comportamentos, na memorização de conteúdos, ou até mesmo como recurso terapêutico. Utilizando-se então da “ludicidade” como ferramenta pedagógica em prol do ensino, aprendizagem social e de música. Entretanto, ao se utilizar de simples ações, gestos, ritmos, melodias, movimentos, pode-se promover diferentes recursos pedagógicos através da música.

A educação musical tem ainda o poder de desenvolver no ser humano aspectos comportamentais como disciplina, respeito, gentileza, polidez, senso de trabalho em grupo, aspectos didáticos e hábitos específicos, situações estas que só podem ser percebidas se o envolvido puderem expressar seus movimentos, seus sons, sua forma de falar com o mundo ao seu redor, desenvolvendo sua capacidade de percepção e

interpretação sobre a realidade cultural em que está inserido” (Kandles & Chiarelli, 2011, p. 21).

A “ludicidade” dialoga com a criatividade e com a arte, colaborando com o pensamento crítico sobre o mundo real fora dos muros da escola, embora em muitos contextos não seja preciso sair da sala de aula para ter contato com a realidade social. São os próprios alunos os portadores da realidade repleta de dificuldades e problemas à espera de soluções. Sendo assim, podemos então afirmar que a sala de aula pode se tornar limitada na produção de processos artísticos criativos, que deem conta de todos os problemas da sociedade.

La música es una de las expresiones creativas más íntimas del ser, ya que forma parte del quehacer cotidiano de cualquier grupo humano tanto por su goce estético como por su carácter funcional y social. La música nos identifica como seres, como grupos y como cultura, tanto por las raíces identitaria como por la locación geográfica y épocas históricas. Es un aspecto de la humanidad innegable e irremplazable que nos determina como tal. (Angel, Camus & Mansilla, 2008, p. 18)

Acredita-se que para chegar ao ensino-aprendizagem musical de qualidade implica-se na partilha e no diálogo criativo, acredita-se ainda que o mesmo não acontece somente por meio do ensino de música tradicional. Pressupõe-se que nas tradicionais metodologias não estão presentes todos os elementos que constituem o sucesso da troca ensino aprendizagem, por isso cabe aos professores de música apoiar-se nas metodologias informais bem como se apropriarem do uso dos espaços não formais para a promoção do ensino de música. Entende-se ainda ser de muita valia reconhecer os contextos socioculturais nos quais os aprendizes estão envolvidos, suas formas e elementos de expressar e sentir toda a musicalidade do seu meio e em redor. Deste modo passa-se a ver o aluno/aprendiz como um todo, fato essencial para o sucesso do processo de ensino aprendizagem.

Perceber as dinâmicas dos espaços não formais em que se produzem atividades de educação musical e a utilidade das abordagens informais para o ensino de música é um dos temas que norteia este estudo. Entender e considerar os diferentes ambientes não formais nos quais a música é usada como recurso pedagógico, (a música é matéria ou

disciplina comum). Assim como, valorizar todas as trocas informais e alternativas existentes dentro do contexto de ensino aprendizagem da música nestes ambientes, são fatores muito importantes para que se possa fomentar e incentivar cada vez mais o uso destas práticas.

Devido principalmente às mudanças e avanços sociais e culturais, a música, ao longo dos séculos, vem sendo utilizada como ferramenta possível para que grupos e povos se expressem. Nota-se que através do ensino informal de música esta prática pode ser ensinada, transmitida e experimentada em qualquer parte do mundo, para qualquer pessoa ou grupo social, cabendo aos professores ou mestres desenvolver (a partir de adaptações adequadas), processos de ensino-aprendizagem em diferentes ambientes, tendo como objetivo central uma boa comunicação e troca.

Assim sendo, por ser a música um dos meios facilitadores em diferentes ambientes de educação, ela deveria ser inserida oficialmente nos diversos currículos académicos como forma de contribuir, inclusive através das diversas formas de ludicidade, para a lecionação de aulas de outras áreas de conhecimento e com diferentes conteúdos promovendo abordagens transdisciplinares³ e interdisciplinares⁴.

Independentemente de qual seja a função ou abordagem a partir do tema Ensino Informal e Não formal de Música, a reflexão sobre música e o processo ensino-aprendizagem impõe-se. É necessário enfatizar que novos conceitos e metodologias referentes às atuais formas de ensino no âmbito informal e não formal, de natureza interdisciplinar e transdisciplinar, têm sido objeto de estudo nas diferentes esferas acadêmicas e científicas.

Ao refletirmos sobre processos, recursos e diferentes possibilidades de se ensinar música deparamo-nos com a necessidade de serem adotados novos materiais didáticos e pedagógicos que sirvam de apoio aos educadores musicais, mestres e oficineiros. Materiais estes que podem ser materiais recicláveis, objetos sonoros, instrumentos musicais adaptados, ou outros, já que são muitos os objetos que podem e devem ser usados como facilitadores no processo ensino-aprendizagem. Mantendo sempre seu objetivo inicial, e fazendo com que o processo entre a música e a aprendizagem seja concretizado com êxito.

Apoiando-se ainda nos espaços não formais onde a educação é transmitida, percebe-

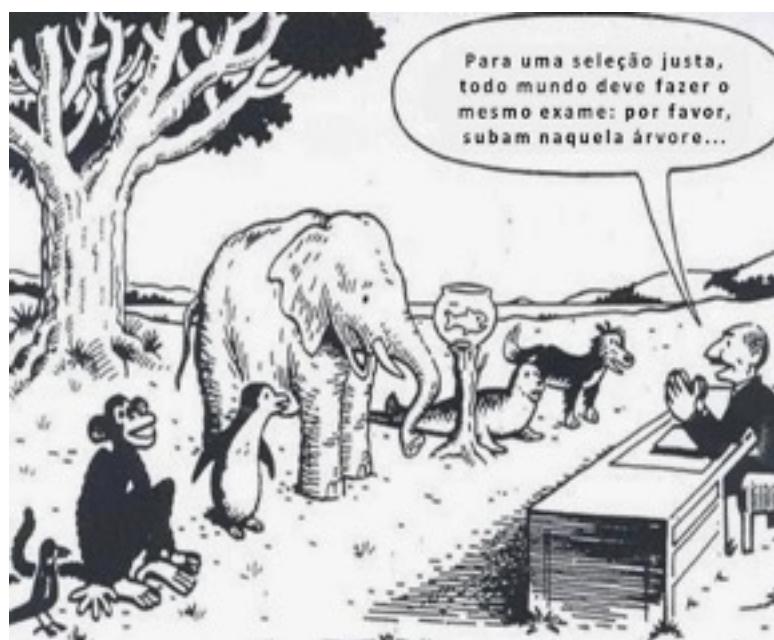
³ A capacidade de produzir uma interação entre as disciplinas.

⁴ Conteúdo que é comum a duas ou mais disciplinas ou áreas de conhecimento.

se que a educação não formal e os espaços não formais de educação têm, no entanto, fortes elementos pedagógicos que contribuem diretamente para o desenvolvimento da educação no todo. Tais contributos sobre os espaços não formais de educação, bem como os contributos vindos dos materiais informais para transmissão do ensino de música, serão apresentados ao longo deste estudo.

Para tanto acredita-se ainda que em uma sala de aula composta por um grupo heterogêneo que abrange diferentes saberes, o processo de ensino-aprendizagem ocorre com sucesso se recorrermos aos autores que embasaram esta pesquisa como, Paulo Freire, Vygotsky, Loovas, Green, entre outros autores que, por longos anos, debruçaram-se sobre esta questão oferecendo a todos nós um riquíssimo material pedagógico do qual uma parte significativa é utilizada nesta pesquisa.

Figura 1. Ilustração sobre a realidade do ensino-aprendizagem em sala de aula.



Fonte: (Goulart, n.d.).

Por meio da Figura 1 acima ilustrada, pode-se compreender que, apesar de todos terem igual estatuto: alunos, na verdade é que todos são diferentes uns dos outros. Assim o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula não deve, nem pode ser igual para todos. E assim como os aprendizes são diferentes uns dos outros, sua forma de aprender também são diferentes.

1.2 METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO

O objeto de estudo desta pesquisa, que se refere a ações desenvolvidas em contextos formais e não formais, utilizando principalmente de metodologias informais, com diversidade de pessoas, no âmbito dos processos de aprendizagem musical, filia-se num tipo de estudo qualitativo. Além disso, podem-se observar estruturas e procedimentos adaptados que a definem como qualitativa relativamente à compreensão da questão em estudo.

Além disso as pesquisas qualitativas permitem que sejam feitas reflexões que neste caso serão abordadas nos contextos de ensino-aprendizagem informal, tendo como objetivo melhorar as práticas educativas, além de permitir que o educador compreenda melhor o trabalho que pretende desenvolver.

Pretende-se que a revisão de literatura dialogue com as práticas, baseando-se nas atividades realizadas pela autora desta dissertação no decurso da sua ação como docente entre os anos de 2013 a 2017 na Escola Estadual Pedro II na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Acredita-se ser importante este diálogo no aprofundamento da reflexão sobre o tema do estudo. Apresentam-se que tais ações realizadas no âmbito da educação musical como exemplos que se enquadram nas metodologias informais e não formais.

Outros tipos de dados provêm do trabalho desenvolvido pela artista / docente mesma no Bloco Puf Tictá, que acumula já um histórico de ações no Brasil e em Portugal em contextos não formais e informais. Tal, permite realizar uma análise interpretativa através dos diálogos citados pelos autores que embasam esta pesquisa.

Esta pesquisa parte de um estudo descritivo, pois a mesma é estruturada sobre um conjunto de estudos e referências que já existem sobre este assunto e sendo assim foi realizado intensa Revisão da literatura, pois, segundo Marconi e Lakatos (2007), esta permite que seja feita a análise crítica, criteriosa e vasta das publicações sobre determinado tema e área do conhecimento. Além disso, tem como finalidade, não apenas explicar, mas também discutir um assunto fundamentando-o em referências teóricas publicadas em artigos, periódicos, livros, revistas, vídeos (internet) e demais materiais disponíveis para consulta, de autores incontornáveis.

Tal permitiu-nos interpretar a realidade estudada e podermos avançar com considerações relativamente ao tema da pesquisa.

CAPÍTULO II - O ENSINO FORMAL DE MÚSICA

2.1 TRADIÇÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL

Na tentativa de manter determinadas tradições, a educação musical formal manteve ao longo da sua trajetória basicamente as mesmas estruturas e metodologias pedagógicas para ensinar música desde a época dos gregos, priorizando desde então as formas (pentagrama, tetragrama) e figuras como prévias à notação (notas / sinais como: colcheias, mínimas) musical.

Nesta perspectiva, observa-se, ainda hoje, certo tradicionalismo na transmissão do ensino de música nas escolas. Referente à educação musical formal e às escolas formais, é importante compreender o processo histórico percorrido até chegarmos aos tempos atuais.

Embora não existam evidências sobre a educação primitiva, há algumas sugestões de sua existência baseada em desenhos rupestres (desenhos achados em cavernas e pedras datados da Pré-História). Estes desenhos mostram figuras cotidianas como a casa, a pesca, a caça, os cultos religiosos e sacrifícios, imagens que de alguma forma serviram como modelo para as gerações seguintes. Sabe-se ainda que esta forma de educação vem a ser um modelo de educação informal.

Nas civilizações Egípcia e Babilônica os métodos de transmissão dos diversos conhecimentos eram baseados no que se conhece como educação informal. Neste caso, a nomenclatura dada para essa forma de conhecimento pode ser também a denominada endoculturação, que significa “o processo permanente de aprendizagem de uma cultura que se inicia com assimilação de valores e experiências a partir do nascimento de um indivíduo e que se completa com a morte” (Green, 2008, p. 24).

Sobre o início da educação formal, o que se pode encontrar de documentos para a pesquisa foi datado a partir de 3.100 A.C., quando surgiu a educação oriental com base no crescimento das civilizações, governo e comércio egípcio. Naquele período, registavam-se os primeiros ensaios da escrita, por meio de gravuras em pedras de cavernas, na região da Mesopotâmia. Considerada a primeira civilização a produzir a escrita propriamente dita, os Egípcios transformaram todo o processo educativo em algo formalizado, registrado e escrito. Neste sentido “é muito importante e valioso reconhecer tamanho passo dado para toda a humanidade a invenção da escrita” (Giles, 1987, p. 6).

Na educação Grega, o processo de ensino e aprendizagem ocorria nas cidades de Esparta e Atenas. Em Atenas não havia propriamente escolas e, sim, as denominadas Academias, como a de Platão, que tinham como modelo e metodologia ocupar os espaços públicos para reflexão, conversação e experimentos livres, onde eram discutidos temas sobre filosofia, arte e ciência. Esses modelos educacionais podem ser assistidos ainda hoje em dia, principalmente em espaços não formais de educação ou através de projetos paralelos apoiadores da educação formal através de metodologia informais.

Já em Esparta na cidade de Ita, a ideia de educação ou ensino e aprendizagem se baseava em formar soldados cidadãos, esta estrutura marcial superorganizada baseada na disciplina e atenção foi logo absorvida para a organização das classes e formação de todo modelo educacional formal que conhecemos até hoje.

2.2 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL: DO SÉCULO XVI AO XVII

Antes de falar da educação musical no Brasil é preciso conhecer sua origem, a fim de perceber que na história desse país a educação nunca foi uma das prioridades por parte dos governantes. Esses reflexos podem ser acompanhados em diferentes nichos sociais, culturais e intelectuais ainda nos dias de hoje, em todo o território, sendo notável a desigualdade exposta, a política corrupta e a crise recorrente da realidade brasileira.

A história da colonização e emancipação do Brasil é cheia de controvérsias, por isso os reflexos nos tempos atuais não poderiam ser diferentes. Entretanto, antes de se adentrar a história da origem da educação formal no Brasil é importante realizar uma pequena retrospectiva, que resume minimamente os acontecimentos referentes às influências sobre os eixos educacionais, musicais e culturais deste país tão miscigenado. Com a chegada dos colonos portugueses no Brasil, em 22 de abril de 1500, também vieram os denominados Jesuítas⁵, sendo naquela época os representantes de Deus e da Igreja Católica. Nessa perspectiva, os Jesuítas foram também os primeiros professores de música e de ensino social no Brasil com o objetivo de civilizar e catequizar os nativos índios. Os Jesuítas portugueses também estavam “dispostos a conquistar novos servos para Deus [...] esses homens extraordinários compreenderam que lhes deveriam falar à

⁵ Ordem religiosa ligada a Igreja Católica, fundada por estudantes universitários em 1534.

sensibilidade. Percebendo esse domínio da música sobre o gentio (índios), os jesuítas empregaram-na para beneficiar a catequese (Almeida, 1926, pp. 189-190)”.

Para Santos (2007), além de catequizar os índios com a finalidade de expandir a fé católica, os Jesuítas também desejavam inserir nos nativos os valores e a cultura católica europeia. Em registros e documentos portugueses existem relatos dos próprios Jesuítas contando sobre suas experiências nos primeiros contatos com os índios brasileiros. Nesses documentos, são relatados fatos como trocas e práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem sociais e musicais feitas com os nativos.

A este respeito, Oliveira e Freire (2006) observam que nos “colégios de meninos”, os curumins eram educados por meio da música sacra e de práticas litúrgicas. Os Jesuítas utilizavam como instrumentos pedagógicos o catecismo, vocabulário e gramática elaborados com o auxílio de intérpretes.

A Figura 2 ilustra ação dos Jesuítas utilizando-se da música como um importante processo de integração cultural e social dos nativos Índios Brasileiros.

Figura 2. Gravura aquarelada de Keller Leuzinger, de meados do século XIX, ilustrando o interior de uma igreja no atual Amazonas.



Fonte: (Macedo⁶, 2015).

Naquela época o país ainda era um lugar ocupado por uma população predominantemente de índios, que se dividiam em diferentes povos, grupos e tribos.

⁶ Disponível em <https://sonotas.wordpress.com/2015/12/29/historia-da-musica-no-brasil/>.

Pode-se perceber que a existência da música já era algo presente e recorrentemente usado pelos nativos para diferentes fins dentro de suas rotinas. A música acontecia em cultos religiosos indígenas e também era passada de geração em geração por meio do que passa a se chamar de ensino informal na atualidade. Significa então, que a música era ensinada ou transmitida de forma mais simplificada e fundada na oralidade, baseada no que se aprendia ou assistia por influência dos meios sociais por repetição, em pares ou individualmente, sem que houvesse a intenção do aprendizado.

Sem muitos arranjos melódicos, a música indígena é baseada sonoramente e diretamente sobre o meio que os cerca, e esse meio nada mais é que a natureza, os sons dos pássaros, da chuva, dos rios, entre outros. Para Aguiar (2013, p. 20), “a partir do que ouviam, os índios podiam distinguir a diferença de sons, hora de um trovão, de um predador”. Assim, o fator preponderante nas inspirações e influências musicais eram de fato a natureza.

Em decorrência do processo da colonização portuguesa avançada juntamente com a influência da cultura católica e dos missionários Jesuítas, a música indígena assim como sua cultura sofreram transformações profundas. Logo, os catequizadores, pedagogos Jesuítas progrediram no processo de “domesticação”, civilização e socialização dos nativos índios, alcançando um número considerável de adeptos e podendo a partir daí avançar em conceitos pedagógicos relacionados à educação musical e consequentemente à educação social.

Segundo Ferreira Junior e Bittar (1999), os primeiros modelos ou ensaios de educação reproduzidos no Brasil se deram em 1549. Conforme afirmaram Perrone e Cruz (1997) citados por Oliveira (2007), os Jesuítas ao chegarem no Brasil, trouxeram moral, cultura, costumes, religiosidade e o método pedagógico europeu. Assim, apontam:

Os primeiros registros de educação musical no Brasil foram através da tentativa de portugueses e jesuítas em converter os índios aqui residentes em novos servos de Deus, através da utilização de canções e música instrumental. O jesuíta José de Anchieta pode ser considerado o precursor da educação brasileira e o padre Antônio Rodrigues (1516-68), o patrono dos educadores musicais brasileiros, isto porque ele ensinou música europeia aos habitantes nativos e educação através da música desde 1556. (Perrone & Cruz 1997 citado por Oliveira, 2007 p. 5)

Na metade do século XVII com o avanço agrícola e a exportação de produtos nacionais de todos os tipos para o exterior, os colonos portugueses, representantes sociais e políticos, realizaram uma procura de mão de obra escrava, na África. O Brasil Colônia constituía-se então, no “convívio” de três povos distintos, os nativos indígenas brasileiros, os colonizadores europeus portugueses e os escravos africanos, o que com toda a naturalidade influí nas sonoridades e musicalidades populares.

A implantação do ensino superior no Brasil iniciou-se apenas em 1808, com a chegada da Família Real, expulsos de Portugal pela invasão francesa, e cujo rei D. João VI, criou institutos de ensino superior a exemplo dos de Medicina, Engenharia e Economia. Desse modo, esse nível de instrução nasce no Brasil como um modelo de instituto isolado e de natureza profissionalizante, destinado essencialmente a atender os filhos da aristocracia, que não podiam ir estudar no Velho Mundo devido ao bloqueio pela esquadra napoleônica. (Costa & Rauber, 2009, p. 245)

Esses acontecimentos históricos também são ressaltados por Giles (1987, p. 287). A escola de D. João VI, além de ser uma instituição classicista, tinha como finalidade atender a demanda militar por meio das denominadas aulas régias, conforme observou Mendonça (2000, pp. 131-151). Sendo assim, o ensino superior na colônia estava diretamente ligado a defesa e proteção do Novo Mundo que passa a ser a nova casa da corte portuguesa. Um dos principais objetivos de D. João VI era abrir novas escolas para o aperfeiçoamento dos militares, marinheiros, engenheiros e oficiais de segurança. Essas escolas iriam servir como meio de profissionalização de oficiais, que logo seriam os protetores reais da corte portuguesa residente no Brasil.

Com o passar do tempo e com o avanço das conquistas territoriais dentro da colônia, a sociedade mista composta por índios brasileiros, portugueses e africanos vai se desenvolvendo e se integrando, fazendo com que o “lundum”⁷, a “polca”⁸ e a “modinha”⁹, atreladas às bases da música erudita fadista e a contribuição da música e ritmos africanos, ganhem espaço e atenção popular social. Entende-se que a partir desse período, a

⁷ O lundu, também conhecido como *landum*, *lundum* e *londu*, é uma dança e canto de origem africana introduzido no Brasil provavelmente por escravos de Angola.

⁸ A Polca é uma dança popular da Chéquia, da região da Boêmia, popularizada no Brasil na colonização Europeia.

⁹ Gênero musical de canção sentimental brasileira e portuguesa, cultivada nos séculos XVIII e XIX.

identidade da música brasileira vai aos poucos sendo construída à medida que o país (Novo Mundo / Brasil) também se constrói e se consolida e paralelamente desenvolvendo a educação, as escolas e a cultura.

É importante ressaltar, que em meio ao progresso social do país, os índios começam a ser extintos em grande parte de todo o território e em grandes números, principalmente aqueles que habitavam as costas e litorais “praianos”. Os resistentes à extinção, se deslocam para o centro e norte do país, devido a menor densidade demográfica nas regiões “interioranas” e mais florestais, onde se encontram até o presente momento (século XXI) e constituem os maiores núcleos e reservas indígenas no país. Por outro lado, surge o aumento populacional dos centros urbanos que se localizavam também nos litorais e nas costas do país, cidades que apresentavam maior demanda social para a música.

2.3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL: DO SÉCULO XVIII AO XXI

Durante este estudo determinados períodos que foram fases importantes, as quais devemos salientar, chamaram atenção. Por meio de um mapeamento histórico das fases musicais na grade curricular brasileira, notou-se uma série de acontecimentos relevantes dentro desse contexto.

No período entre 1843 a 1920 várias tentativas foram feitas no intuito de uma construção pedagógica em torno de ideias metodológicas válidas e aplicáveis às novas escolas brasileiras. Pode-se dizer que foram tentativas frustradas, assim como a implementação da cultura acadêmica no país.

De 1850 a 1889 foi criado o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário. Especificamente em 17 de fevereiro de 1854 foi baixado o Decreto n. 1.331, no Regime Imperial. Nesse decreto são apresentadas as primeiras definições no âmbito da legislação educacional brasileira. Entre os anos de 1890 a 1929 vigorou o Decreto nº 981 de 1890, que apresentou as primeiras aspirações para a Música nas escolas do Brasil Republicano. Segundo Mendonça (2000) e Fávero (2006), em 1920 mais precisamente no Rio de Janeiro, a primeira Universidade Federal é criada e reconhecida legalmente no Brasil.

É justamente neste período de ascensão e expansão intelectual acadêmica, social e cultural ocorrida entre os anos de 1920 a 1931, que juntamente na organização da cultura

acadêmica no Brasil surgem dentre outras disciplinas, as Artes. Nesse caso eram representadas pelas modalidades de desenhos geométricos, desenhos naturais e desenhos pedagógicos, trabalhos manuais e música.

De 1930 a 1960, o Canto Orfeônico¹⁰ conquista espaço significativo nas escolas brasileiras. O conceito de educação atrelada à cultura acadêmica ocorreu a partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública logo após a chegada de Getúlio Vargas no poder. Além disso, entre os anos de 1931 e 1932 foram implementadas uma série de reformas na (nova) educação brasileira, tendo como protagonista Fernando de Azevedo. Em 1934 é criada a nova Constituição Federal, “a educação passa a ser um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (Brasil, 2018). É a partir desse período que as instituições educacionais ganham atenção e espaço na sociedade e que se emancipa ao longo dos anos, juntamente com a social e geográfica houve também a emancipação intelectual, cultural, entre outras.

A partir de 1940, Heitor Villa Lobos avança com seu histórico trabalho de ensino de música em escolas públicas da capital Carioca¹¹, sendo até ao momento uma referência mundial em adaptações metodológicas para o ensino de música em massa. Villa Lobos, por meio do canto orfeônico e com fortes traços folclóricos, passa então a ser o modelo de vanguarda com resultados positivos referentes ao ensino de música nas escolas públicas brasileiras. Mesmo sobre forte influência das ideias difundidas pelo nacionalismo e civismo (influências políticas da ditadura), o professor de música Villa Lobos, partiu das perspectivas introduzidas pela Escola Nova, desenvolvendo um memorável e incomparável trabalho de musicalização¹² e ensino de música no Brasil.

¹⁰ É um tipo de prática de Canto coletivo amador, tendo esse nome em homenagem a Orfeu, deus da mitologia grega, que encantava e amansava as feras com sua música.

¹¹ É o gentílico oficial do município do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro, no Brasil.

¹² Terminologia popularmente e academicamente usado no Brasil referente ao processo de construção do conhecimento musical, seja a partir metodologias formais ou informais.

Figura 3. Fotografia de Villa-Lobos regendo orquestra e coro de 40 mil vozes no campo de São Januário.



Fonte: (Desconhecido¹³, 2017).

Segundo Costa e Rauber (2009):

Entre os anos 40 e 70 pôde se verificar a criação das universidades federais em quase todos os Estados brasileiros, merecendo destaque os Estados do Rio Grande do Sul e Minas Gerais, com mais de uma universidade criada. Esse período marcou a descentralização do ensino superior e a regionalização do mesmo. “O período anterior, de 1946 ao princípio do ano de 1964, talvez tenha sido o mais fértil da história da educação brasileira. Nesse período atuaram educadores que deixaram seus nomes na história da educação por suas realizações. (Costa & Rauber, 2009, p. 248)

Segundo Amado (2007), com a evolução da estrutura pedagógica, foram surgindo outros tipos de desafios. Nos séculos XX e XXI, especificamente a partir do século XXI, a educação se torna mais humanizada, encorpada, holística e social, sendo essas mudanças acompanhadas a partir das próprias mudanças, avanços e comportamentos sociais.

Fávero (2006) e Mendonça (2000) afirmam que, o período entre os anos 1945 e 1964, denominado Era Vargas¹⁴, foi o de maior ascensão e emancipação nacional. Fase datada por processos de avanços em movimentos estudantis, expansão da consciência acadêmica nacional Brasileira e do processo industrial nacional, influenciado principalmente, pela indústria do café.

¹³ Disponível em <http://vercoral.blogspot.com/2017/03/especial-130-anos-de-heitor-villa-lobos.html>.

¹⁴ É o período da história do Brasil entre 1930 e 1945, quando Getúlio Vargas governou o Brasil por 15 anos e de forma contínua.

Entre os anos 1961 a 1970, é criada a Lei nº 4.024/61, introduzindo novas definições para a educação nacional, porém, esta Lei não apresentou qualquer ênfase à proposta do canto Orfeônico na escola. Em 1961, ainda, a LDB nº 4.024/61, define que as disciplinas que formavam o conjunto das especificidades da educação passassem a ser disciplinas obrigatórias. Em contrapartida, a música passa a ser matéria optativa, ficando à autonomia da escola escolher quais disciplinas entrariam para a grade curricular. Mesmo resistente a tantas mudanças e adaptações, a disciplina de Artes se vê na filosofia do lúdico, perdendo cada vez mais o seu valor em comparação a outras disciplinas das áreas de ciências exatas e naturais.

Atuando com resistência no período entre 1940 a 1980, poucos são os registros de atividades documentadas relacionadas à educação musical no Brasil dentro das escolas e ONGs. No entanto, as atividades em conservatórios e em escolas especializadas de música se mantiveram regularmente, pois nesse período a música passa a ser uma atividade voltada para classes mais favorecidas financeiramente. Fator este que apresenta relação direta com o período ditatorial que vai de 1964 a 1985. A este respeito, Loureiro (2008) enfatiza:

O declínio do canto orfeônico nas escolas tem raízes mais profundas. A queda de Vargas e o fim do Estado Novo põem termo as manifestações de mobilização de massas típicas das ditaduras nazifascistas. [...] A presença de escolares em cerimônias públicas, cantando hinos e músicas que celebravam a grandeza do país, ajudava a criar a imagem de um povo saudável e disciplinado, de um povo unido em torno do projeto de reconstrução nacional conduzido pelo Estado Novo. O país se democratizava e para isso era necessário eliminar tudo aquilo que pudesse ser associado ao regime autoritário. Nesse processo, embora o canto orfeônico continuasse presente como disciplina, no currículo das escolas, ele já não possuía a mesma importância. (Loureiro, 2008, p. 63)

Vale ressaltar que, em meio ao medo, opressão, repressão e declínio democrático político brasileiro, as vanguardas no movimento e a luta pela democracia nacional eram principalmente protagonizadas por músicos e artistas brasileiros da época. Neste período grandes nomes da Música Popular Brasileira (MPB) foram, inclusive, exilados para fora do país, com o objetivo de cessar sua influência sobre a sociedade através das suas

músicas e letras que não se calavam na boca de toda a nação popular brasileira. Os gritos de liberdade de expressão motivaram jovens a irem às ruas lutarem pelos seus direitos, igualdade e liberdade.

No entanto, mais reformas foram realizadas dentro da educação e, consequentemente, o ensino de música nas escolas brasileiras. A Lei n. 5.692/71, incluía a música no currículo escolar, porém não como disciplina, sendo assim a mesma passa a ser integrada na então nomeada Educação Artística. Para esse período Fonterrada (2008) critica todas as ações atreladas às mudanças na grade curricular nacional no que diz respeito à disciplina do ensino de música, e sobre o regime militar e atuação do ensino de música nas escolas o autor comenta:

Na escola brasileira, arrochada pelo regime militar, a arte embora chamada de “espaço de liberdade”, perdia seu lugar entre as disciplinas curriculares, caracterizando-se como “ornamento para festas” ou diversão. O discurso libertário que cercou a implantação da educação artística falava de criação, sensibilização e liberdade de escolha, em profundo contraste com o regime forte militar que governava o Brasil, que não poupava represálias à expressão de opiniões. (Fonterrada, 2008, p. 340, 341)

Os anos de 1971 a 1980 foram marcados pela Lei nº5.692/71 que inovou a definição da Educação Artística nas escolas, determinando ser esta uma atividade e disciplina obrigatória no ensino de 1º e 2º graus.

Para Conceição (2015), em 1973 se iniciou o primeiro curso de licenciatura em Arte no Brasil, com dois anos de duração, voltados para a formação de professores capazes de lecionar atividades através da música, dança, teatro e desenho. Determinados ao progresso do ensino da música nas escolas com iniciativas de formação e capacitação de profissionais na área do ensino de música, o programa e demais ações relacionadas ao avanço de ensino de música no Brasil perdem a atenção da sociedade escolar. Esta situação foi um reflexo vindo da política que ainda se dividia em dois lados. O País estava em pleno Regime Militar Ditador.

Schafer (1992) comenta que,

Há vinte anos o Brasil não tem mais a disciplina Educação Musical nas escolas. Uma geração já se formou sem ter tido oportunidade de fazer música, que ficou restrita aos conservatórios e escolas de música. A essa geração foi vedado o acesso à prática musical. A música foi colocada num pedestal inacessível, só alcançado pelos especialmente bem dotados. (Schafer, 1992, p. 11)

Foi nos anos de 1981 a 1990 que ocorreu o surgimento da pós-graduação em Música, fortalecendo a pesquisa em educação musical e gerando estudos pioneiros sobre o ensino de música nas escolas brasileiras. Em 1987, é criada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Para Gabriel Costa Souza a década de 80 foi muito importante para todo a emancipação académica das disciplinas artísticas, segundo o autor:

A partir da década de 1980 ocorre a mobilização de grupos como a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) que tinham como anseio a presença da arte enquanto componente curricular na educação básica. (...)Na década seguinte, o texto da LDB 9.394/96 substitui a Educação Artística pela disciplina Artes, que passa a ser considerada componente curricular obrigatório, devendo estar presente em todos os níveis da educação básica. A disciplina Artes ainda engloba as linguagens artísticas da música, teatro, dança e artes visuais, de forma a manter a modalidade anterior da formação polivalente do professor de Artes, com a Licenciatura em Educação Artística e habilitação em linguagem específica. No entanto, a formação ocorre na modalidade de licenciatura plena, conforme o artigo nº 62. (Souza, 2015, p. 4)

Conceição (2015) afirma que, em 1988, com a nova Constituição em vigor, iniciava-se as discussões sobre a nova LDB. O período pós-ditadura é marcado pela liberdade de expressão em massa, fortificação das artes em geral. E nas palavras do cantor e compositor Jorge Ben, no país tropical abençoado por Deus, a MPB associada ao Movimento Tropicália¹⁵ trouxe ao país um novo espírito de liberdade e criatividade. Com a formação da Constituição de 1988, o capítulo dedicado à cultura nacional deu liberdade

¹⁵ Tropicália, tropicalismo ou movimento tropicalista foi um movimento cultural brasileiro que surgiu sob a influência das correntes artísticas da vanguarda e da cultura pop nacional.

às comunidades e sociedades civis e às iniciativas privadas, que passaram a operar na música conforme o gosto e o estilo regional próprio.

Criada em 1996 (consolidada entre 1960 e 1971) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96 valida a disciplina Artes ou Educação Artística (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional 5692/71) no Brasil. Para Aragão este período é “caracterizada como atividade educacional, de modo indefinido, mas, entendida como um processo de trabalho e estímulo a livre expressão” (Aragão, 2007, p. 6). Esta caracterização tem ligação direta com a filosofia do movimento vanguardista da época denominado escolanovista¹⁶.

A nova Lei não trouxe benefícios diretos para a Educação Musical em si, entretanto de alguma forma a mesma beneficiou e reconheceu as disciplinas em artes no geral. Porém em se tratando da educação em direção ao progresso nacional, embora acreditassesem na possibilidade de desenvolver a sensibilidade pelas artes e o gosto pelas manifestações artístico-estéticas, o que aconteceu em todo o processo educacional em relação à educação musical no Brasil foi sempre uma interpretação equivocada e depreciativa, principalmente como os termos integração e polivalência, e desde então o ensino da música nas escolas vem sendo gradativamente desvalorizado.

Em 1991 é criada a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e o ensino de Arte é fortalecido pela sua inclusão na Lei nº 9.394/96 (LDB). Entre 2001 e 2013, foi estabelecida a resolução CNE/CES nº2/2004, com fundamento no Parecer CNE/CES nº 195/2003, que passou a definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Música.

Em 2006 é criado o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-música (GAP). Assim sendo, com o passar do tempo e a sucessão da história nacional ligada a todas as mudanças na grade nacional de educação, a irregularidade das aulas de música nas escolas brasileiras e consequentes mudanças de líderes políticos, foi determinada em 2008, a Lei nº 11.769, sancionada em 18 de agosto (Lei 11.769, que altera a LDB de 1996), criada pelo ex- presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva. Nessa lei é determinado que a música deveria ser conteúdo obrigatório em toda a educação básica com o objetivo de desenvolver a criatividade e a sensibilidade artística através da música.

Conforme Paiva (2015), não é exigido todas as escolas públicas e privadas incluir o ensino de música em suas grades curriculares, porém com o surgimento da lei o país volta

¹⁶ Foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX

a se capacitar, abrindo novas universidades para formação profissional de licenciados em música. Com isso, houve a contratação destes professores para as escolas públicas espalhadas por todo o país. Surgindo novamente no Brasil a possibilidade e a oportunidade de uma academia profissionalizante na formação de licenciados em música e, em contrapartida, os músicos dedicados à educação passam a ter esperança em vivenciar novas oportunidades de carreira.

Em 13 de julho de 2010, a Lei 12.287 altera o parágrafo do Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei no 9394/96, indicando a obrigatoriedade do ensino de Arte nos currículos de ensino fundamental e médio, especialmente, quanto às expressões regionais. Este foi um parágrafo que contribuiu com as questões de valores de resistências culturais locais, dando possibilidades aos movimentos musicais locais e folclóricos dos múltiplos universos musicais, passando a valorizar as diferentes culturas existentes espalhadas em todo o Brasil.

No dia 22 de setembro de 2016 foi votada a medida provisória que reformulou o novo Ensino Médio, medida que descontinuou todo um processo que vinha sendo construído desde o ano de 2008, referente à disciplina de música nas escolas públicas do Brasil. Não obstante, a medida reduz a presença das diferentes linguagens artísticas nas escolas, passando duramente esses conteúdos para uma única disciplina (Artes), podendo as escolas ter opção de escolha face a quais modalidades artísticas deveriam ser abordadas, retrocedendo à visão das décadas de 1920 a 1960 do século passado.

Mesmo na maioria das vezes cumprindo apenas um papel funcional, nas escolas públicas e escolas particulares do país, acredita-se que música exerce papel fundamental na educação como um todo. O movimento musical na educação nacional está diretamente ligado às questões de interesses políticos e sociais e, ao ser excluída dos programas educacionais, a música passa a residir nas escolas de forma “naturalizada”, sem que haja reforços vindos dos profissionais desta modalidade, o mesmo se tornam desmotivados. Desta forma a convocação de novos profissionais para as áreas musical educacionais também entra em colapso, e sobre este assunto Souza (2015) comenta que:

Atendendo as novas perspectivas de formação superior que surgem em contraposição à ineficiência do modelo de formação polivalente nos cursos de educação artística, o Conselho Nacional de Educação passa a autorizar a criação dos cursos de Licenciatura em linguagem artística específica (música, teatro, artes visuais, dança), marcando um novo

momento na formação do professor de arte, uma vez que a especificidade de cada linguagem passa ser valorizada durante a formação superior. A noção de polivalência na formação do professor de arte perde força principalmente nas instituições públicas, mas ainda se faz presente em grande parte das instituições particulares” (Souza, 2015, p. 8).

A música está em todas as partes, mesmo não estando em lei como disciplina oficial ou optativa, ela faz-se presente nas celebrações e cerimônias. Além do mais considera-se ser a mesma, a ferramenta mais usada como recurso interdisciplinar e transdisciplinar dentro das escolas formais. Para tanto notou-se que a música é sempre considerada a modalidade(máteria) educacional preferida nos projetos educacionais transversais como é o caso dos projetos; contraturno¹⁷; escola integrada; escola aberta; entre outros, e também em espaços não formais de educação, ligados diretamente ou não com a educação escolar promovida pelo Estado. Por meio da mídia televisiva, imprensa e internet nota-se a forte presença da música em diferentes atividades de iniciativa civil.

Sendo assim, baseando nos documentos que apoiam esta pesquisa e a partir da opinião e experiências da própria autora desta dissertação, pode-se afirmar que o ensino formal da educação musical é pautado geralmente em conhecimentos (metodologias) clássicas, conservadora e tradicional. Interessantemente estes locais onde são realizadas o ensino formal de música, como escolas, conservatórios e até mesmo as universidades, ainda mantém relação pacífica com os espaços não formais de educação musical. Esta forma de ensino mantém um padrão corretor, podendo servir de modelo a ser seguido e, consequentemente, reproduzido em diferentes contextos geográficos e culturais em escolas que oferecem aulas de música.

Mesmo sofrendo constantes ameaças, devido à introdução de novas metodologias, o ensino formal de música ainda é a metodologia mais utilizada para transmissão do ensino de música, reconhecido e usado mesmo dentro de espaços não formais de educação.

Para Jacobucci (2008), o espaço formal é o espaço escolar que está relacionado com as Instituições Escolares da Educação Básica e do Ensino Superior, definidas na Lei

¹⁷ São atividades realizadas fora do horário das aulas, porém dentro das próprias instituições, estas atividades têm como finalidade desenvolver novas habilidades nos estudantes ou aprimorar as que já existem.

n. 9.394/96 da LDBN brasileira. É a escola ou espaço físico com todas as suas dependências, salas de aula, laboratórios, quadras de esportes, biblioteca, pátio, cantina e refeitório. Ainda segundo Jacobucci (2008), a consideração de espaço formal se limita apenas às estruturas físicas e organizacionais, ficando toda a parte de fundamentação teórica e características metodológicas isentas dessa denominação. Assim, conclui-se que “o espaço formal diz respeito apenas a um local onde a educação ali realizada é formalizada, garantida por lei e organizada de acordo com uma padronização nacional” (Jacobucci, 2008, pp. 55-67 citada por Tamada & Mendonça, 2015).

Segundo Arroyo (2000), ao se utilizar o termo formal para qualificar a educação musical, diferentes significados podem ser destacados, pois esse termo pode ter representações tais como escolar, oficial ou dotado de uma organização. Como referido por Jacobucci (2008) e Arroyo (2000), o conceito do termo formal é atrelado à questão ambiental, isto é, ao espaço físico e à instituição, e nesse sentido seremos levados instintivamente para o lugar onde é produzido o “ensino formal da educação musical”. Também, percebe-se que os conceitos de lugar formal ou ensino formal, aparecem frequentemente associados ao termo tradicional e, em relação ao ensino de música, percebe-se que o termo usado poderá referir-se apenas a teoria musical.

Desta forma entende-se então que a diferenciação entre educação formal e não formal perpassa por questões organizacionais de espaço, centralização de poder, metodologias e abordagens reproduzidas nos ambientes.

Contudo, constatou-se que no Brasil, apesar do processo histórico conturbado relacionado à educação no seu todo e, especialmente, a educação musical, os diversos meios de educação e perpetuação da mesma (ensino de música formal, ensino de música informal e ensino de música não formal), convivem hoje lado a lado sem que existam conflitos. A educação musical formal no Brasil, apesar de sofrer constantes mudanças e ameaças de extinção, permanece ainda hoje resistente. Tendo os professores como os verdadeiros protagonistas desta luta os quais devem sempre ser lembrados na história com honra e louvor.

CAPÍTULO III - OS ASPECTOS PECULIARES DO ENSINO INFORMAL E NÃO-FORMAL DE MÚSICA

3.1 O ENSINO INFORMAL DE MÚSICA: A ORIGEM E OS CONCEITOS DA METODOLOGIA INFORMAL DE MÚSICA

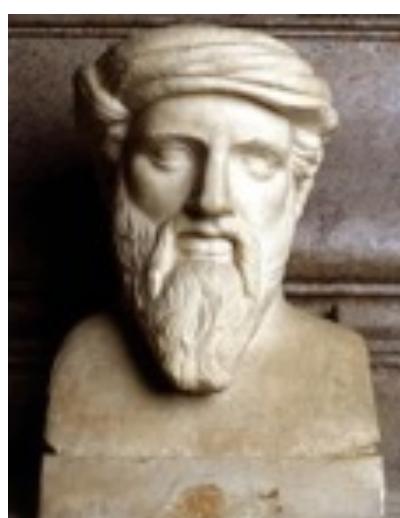
Neste capítulo, serão abordados, de modo mais detalhado, as definições conceituais do ensino informal.

A partir desse contexto, acredita-se ser relevante retomar às questões históricas sobre as origens do ensino aprendizado de música. Dessa forma, ao nos referirmos a origem e evolução da música e suas transmissões orais informais até chegar a um primeiro momento de escrita e organização das práticas musicais nos âmbitos teóricos, tornamos visível a relevância do processo histórico que embasou o ensino da música até chegar nos tempos atuais.

Há aproximadamente 3000 mil anos, todos os conhecimentos e aprendizados eram transmitidos a partir da pedagogia oral, logo, ensino informal. Rodrigues (1999, p. 17), referindo-se ao princípio da escrita teórica musical, afirma que “estes primeiros registros foram feitos por Pitágoras (século VI a.C), o pai da matemática e da música”. O feito atribuído ao filósofo grego contempla a descoberta dos intervalos musicais numerais, assim como as escalas e logo as harmonias.

A Figura 4 ilustra o busto de Pitágoras.

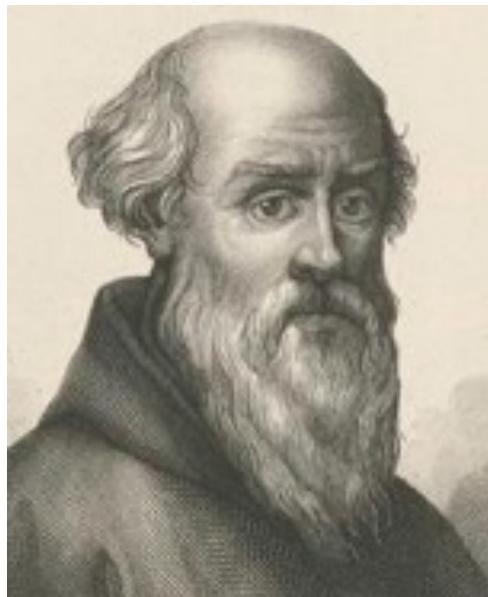
Figura 4. Busto em pedra do filósofo Pitágoras.



Fonte: Musei Capitolini (2020).

Nos séculos VIII e IX surgiram os registros denominados neumáticos¹⁸, que não eram especificamente notas musicais, mas sim, sinais colocados como guiões condutores musicais. Mais à frente, no Século XI A.C., o monge Guido D'Arezzo (992 -1050?), ilustrado na Figura 5, reorganizou a teoria musical posicionando-a dentro do inovador sistema denominado tetragrama¹⁹. Tal sistema foi influenciado pelo antigo sistema neuma que, séculos depois, sua denominação mudaria definitivamente para tetragrama, o qual foi inspirado pelo canto gregoriano.

Figura 5. Gravura do rosto de D'Arezzo (992 -1050).



Fonte: Autor desconhecido.

D'Arezzo (992 -1050) criou ainda outros sistemas pedagógicos da teoria musical como o solfejo²⁰. Naquele tempo, já se pensava em inclusão social e foi quando se desenvolveu a monossolfa²¹ ou mãoguidoniana, conforme ilustrado na Figura 6. O sistema além de guiar de forma simples e intuitiva permitia que pessoas com deficiência da fala pudessem entender ou perceber a música através dos gestos.

¹⁸ Nome dado aos primeiros registros de sinais musicais escritos.

¹⁹ Surgiu da necessidade do homem em registrar as alturas das notas musicais.

²⁰ É a arte de reproduzir o som musical sem pronunciar a letra.

²¹ Procedimento musical baseado no gesto das mãos.

Figura 6. Ilustração do sistema monossolfa, criado por D'Arezzo (992 -1050).



Fonte: Música Antiga (2020).

Professores de música e religiosos dedicados ao ensino realizaram consideráveis avanços na comunicação e transmissão oral de técnicas e métodos para o ensino de música. Para Libâneo (2000), a educação informal perpassaria as modalidades de educação formal e não formal, pois o contexto da vida social, política e econômica, também produzem efeitos educativos que constituem instâncias claramente institucionalizadas. Ainda segundo Libâneo (2000), as terminologias - educação não intencional e educação-paralela - podem ser substituídas por educação informal e não formal.

De acordo com Coombs (1969), os polêmicos debates em torno das definições da educação formal, não formal e informal tiveram consideráveis visibilidades e consequentemente críticas ao final dos anos 1960, que ainda segundo ele está associada à “crise mundial da educação”.

Ronilze Santiago Gomes da Silva (2018) usa o termo educação integral referindo que nem sempre as definições de “educação informal e educação não formal” foram usadas de forma adequada. Como afirma a autora é de suma importância ter o conhecimento e logo saber como apropriadamente se deve usar esses dois termos que soam semelhantes, mas que, no entanto, têm sentidos diferentes conforme a percepção de cada figura, educando e educador.

Porém, o mais importante para além da definição das palavras é a valorização, assim como, a apropriação do uso destas metodologias e ferramentas, com o objetivo de obter um melhor reconhecimento sobre tais práticas e ambientes.

Para Trilla (1996), educação informal é um conjunto de ações atreladas aos processos naturais e comuns cotidianos da vida, que acontecem sem que haja um planejamento específico e, muitas das vezes, sem que se possa perceber. Como afirmado por Trilla (1996), na vivência tais práticas, nota-se serem essas ações cíclicas que, por sua vez, acontecem normalmente durante todo o processo de maturação ao longo da vida, porém, com fortes influências e reflexos dos meios nos quais a pessoa está inserida. Nesse sentido, a antropologia e a sociologia favorecem a compreensão deste fenômeno e colaboram com a riqueza contida nos detalhes e traços desta metodologia.

Desta forma, para perceber o processo natural do ensino informal na educação musical é necessário recorrer a uma busca constante nas pesquisas antropológicas e sociológicas, a fim de relacionar a música em outras perspectivas como resultado das ações e influências dos meios sociais e culturais. O mesmo acontece com os termos etnomusicologia e musicologia, que se vão redefinindo à medida que o universo informal da música ganha atenção e protagonismo no âmbito da pesquisa científica e acadêmica. Para Merriam (1964), o termo informal passar a ser visto e percebido com mais seriedade.

Sendo o objetivo central e exclusivo o “fazer música”, o processo informal de ensino e aprendizagem musical pode acontecer por várias vias. Para Green (2008, p. 7), ele pode ocorrer por peer-directed learning²² e group learning²³, por repetição e imitação seja em grupo, individualmente ou em pares. Todo o processo é automatizado, perpassando pelo ver e fazer de forma intuitiva e informal. O ensino informal na educação musical deve ser visto como um fator que acontece espontaneamente sem que haja um tempo disponível para que o mesmo seja repassado ou reproduzido. Sendo assim, vale ressaltar que mesmo sendo uma ação que acontece de forma intuitiva ou natural, é muito importante que o professor de música esteja atento quanto às abordagens informais propostas, o mesmo deve manter sempre a direção e condução de todo o processo de aprendizado, sendo ele o condutor dos passos e da evolução que acontecerá durante o próprio processo.

Ainda para Green (2008) os métodos de transmissão devem ser tudo menos uma reflexão tardia no estudo das tradições musicais em todo o mundo, eles são elementos cruciais em sua sobrevivência. Quando Green (2008) observa sobre a troca de saberes e suas transmissões, acredita-se que a autora está se referindo à questão das metodologias pedagógicas informais. Nesse sentido, entende-se que todas as novas metodologias e

²² Aprendizagem por pares.

²³ Aprendizagem em grupo.

práticas pedagógicas, principalmente do âmbito musical, devem se basear no que a pessoa aprendeu ao longo das suas próprias experiências de vida.

Em vários momentos Green (2008) defende as diversas possibilidades e contributos existentes dentro das práticas e metodologias informais atreladas à música. Exemplificando uma dessas possibilidades, note-se a importância das repetições e imitações nos formatos de aprendizagem musical reproduzidos, nomeadamente no âmbito folclórico espalhado por todo mundo, onde as práticas musicais respeitam o contexto regional, reproduzindo neste contexto o que é repassado oralmente e informalmente de geração em geração.

Arroyo (2000) por sua vez refere que a construção de práticas inovadoras para uma educação musical de qualidade é uma necessidade, e sobre isso afirma:

A educação musical contemporânea demanda a construção de novas práticas que deem conta da diversidade de experiências musicais que as pessoas estão vivenciando na sociedade atual. Assim, transitar entre o escolar e o extraescolar, o “Formal” e o “Informal”, o cotidiano e o institucional, torna- se um exercício de ruptura com modelos arraigados que teimam em manter separados esferas que na experiência vivida dialogam. (Arroyo, 2000, p. 89)

A nova escola já despertou. Na contemporaneidade torna-se imprescindível considerar os crescentes caminhos pedagógicos que envolvem ciência e a arte. Por isso, recorrer a metodologias informais em apoio à educação tradicional pode ser uma estratégia viável e com infinitas possibilidades de apoios e recursos em benefício da educação global.

Referente ao ensino informal da música, o que se espera deste processo de inserção musical, é, sobretudo, alcançar resultados positivos, utilizando uma abordagem pedagógica cotidiana de expressões linguísticas mais simples para levar o educando a um maior esclarecimento. É importante tornar o processo de ensino-aprendizagem uma ação mais completa, sobretudo, mantendo algumas tradições da oralidade utilizando intencionalmente e na maioria das vezes palavras e gestos de uso local, possibilitando assim um melhor diálogo no quesito ensino-aprendizagem.

De acordo com os autores anteriormente citados e ainda para Freire (2011), reportando-nos ao avanço educacional no que se refere às múltiplas formas de ensino e

lugares onde essas práticas acontecem, pode-se afirmar que os pilares para a sua continuidade seriam: manter a tradição e oralidade real do lugar; ser o agente educacional produtor das mudanças; e, por último, participar de forma inteira, entendendo-se como educador, gestor ou produtor no processo em que se está presente.

Green (2000, p. 65) afirma que as práticas de aprendizagem musical informal são extremas e contrastam com a educação formal, sinalizando que as mesmas não recorrem à instituições de ensino, nem currículum escrito, programas ou metodologias específicos, nem a professores qualificados, nem a mecanismos de avaliação ou certificados, diplomas e tão pouco a notação ou bibliografia.

Atualmente, as mudanças nos conceitos educacionais têm facilitado a reprodução de ações pedagógicas em diversas instituições, como por exemplo em: ONGs; associações; grupos e coletivos; igrejas; que decorrem em espaços destas estruturas ou em ruas; praças; entre outros. Estes fatores mostram a necessidade de considerar ainda mais as questões atreladas aos meios sociais e culturais do aprendiz, como parte do processo de aprendizagem que envolvem aspectos que vão além dos cognitivos e comportamentais.

Martins (2006, p. 81) afirma ainda que a educação passou a ser uma instância plural, permanente ou contínua do estudante. “A complexidade social, a globalização e o desenvolvimento da inovação tecnológica, acarretam a necessidade de novos conhecimentos adquiridos em formas mais flexíveis e constantes na educação-formação”. Logo, nota-se que as tradicionais escolas e conservatórios que se utilizam de metodologias, conceitos e técnicas tradicionais e conservadoras, aplicadas aos atuais contextos educacionais cotidianos, já não conseguem mais suprir as novas necessidades dos novos perfis de alunos e pessoas, presentes nesses ambientes. O mundo está mudando muito rapidamente e as pessoas e relações que se estabelecem entre elas também.

3.1.1 O ensino informal de música e exemplificações de suas práticas na atualidade

Ao longo dos séculos, inúmeros musicistas e pedagogos musicais conhecidos e anônimos contribuíram para a evolução do ensino de música tanto na Europa quanto no Brasil. Nesta seção serão abordados, mais especificamente, alguns exemplos dignos de atenção, devido ao fato de obterem sucesso no uso de metodologias alternativas (as quais serão apresentadas a seguir) que interessam a este estudo.

Com o auxílio de pesquisadores como Libâneo (2000) e Brandão (1985), torna-se possível referir diretamente grupos musicais percussivos que fazem das metodologias informais e dos espaços não formais de educação uma verdadeira escola musical. Pode-se citar a companhia Norte Americana que desenvolve amplo trabalho percussivo, o grupo Stomp. Esse coletivo, além de criar metodologias alternativas ou informais para ensinar música, utiliza-se de espaços não formais e objetos (recicláveis ou alternativos) urbanos para produzir seus espetáculos percussivos, com apresentações por todo o mundo.

Já em Portugal, destacam-se alguns grupos e associações, como Gigabombos Do Imaginário (Associação de referência cultural da região do Alentejo Central)²⁴ e o grupo Toca Rufar²⁵, idealizado por Rui Júnior com base na área da grande Lisboa mas com extensões por todo o país, tendo desenvolvido recursos metodológicos informais para o ensino de música percussiva.

Estes grupos utilizam espaços não formais para promoção e apresentação das suas práticas musicais e os dois grupos o principal instrumento percussivo utilizado é o Bombo, que, inclusive, vem a ser um tipo de Tambor e está presente em todas as comemorações e festejos populares em Portugal. Cabe ressaltar que os Bombos são na cultura musical e percussiva portuguesa um instrumento indispensável.

Já o grupo Barbatuques²⁶, que é um grupo musical percussivo brasileiro, com origem na capital do Estado de São Paulo (capital), explora principalmente o universo e a musicalidade feita através do corpo. Todos estes grupos seguem quase a mesma linha performática artística musical, que vai do uso dos espaços não formais bem como das metodologias informais, porém cada um deles terão sua forma e expressão musical únicos.

Como já referido, o grupo Barbatuques utiliza o corpo como sendo o próprio instrumento percussivo, utilizando-se da modalidade e termologia designada percussão corporal. Essa técnica vem a ser um ótimo recurso pedagógico, o qual contribui também com as novas metodologias para o ensino de música, especialmente ao se pensar nestas práticas em locais de baixa renda, uma vez que se exclui a necessidade de gastos

²⁴ Um pouco sobre o trabalho do grupo Giga Bombos pode ser visto no link:
<https://www.youtube.com/watch?v=ntP1uVKcWCU>.

²⁵ Um pouco sobre o trabalho do grupo Tocar Rufar pode ser visto no link:
<https://www.youtube.com/watch?v=97hJMvGpKyc>.

²⁶ Um pouco sobre o trabalho do grupo Barbatuques pode ser visto no link:
<https://www.youtube.com/watch?v=CUUQ9GkClm0>.

monetários para as aulas, práticas e experimentações. Estas metodologias possuindo uma codificação podem ser visualizadas a seguir, nas Figuras 7 e 8.

Figura 7. O corpo do som.



Fonte: Barbatuques (2013).

Figura 8. Figura 8: O som do corpo.



Fonte: Barbatuques (2013).

Para Gaspar (2002), os desenvolvimentos culturais e sociais são complexos, mas os avanços contínuos da civilização são diretamente correlacionados com as formas e desenvolvimentos culturais e sociais. Dessa forma compreende-se o papel reservado à

música na promoção cultural, ao ser aproveitada como ferramenta no processo e no desenvolvimento de grupos e coletivos, por meio do uso de metodologias informais, se tornando uma ferramenta gratuita e de acesso a todas a instituições, organizações, ONGs e todos os demais tipos.

Foi devido aos espaços não formais e projetos realizados nestes espaços, como é o caso da iniciativa municipal da prefeitura de Belo Horizonte denominada Escola Aberta²⁷, que se pôde vivenciar e criar o coletivo musical percussivo Puf-Tictá.

Esse projeto foi pensado para atender a demanda na Escola Municipal Benjamim Jacob, que a partir do financiamento público destinado à cultura da cidade de Belo Horizonte, pôde ser aprovado pela Lei Municipal de Incentivo a Cultura²⁸ (2012 / 2013). Desde então, o Puf-Tictá vem desenvolvendo múltiplas ações musicais percussivas em diferentes contextos culturais, sociais, nacionais e internacionais (Portugal), sendo um projeto que utiliza abordagens metodológicas informais em espaços não formais. Esse projeto será abordado com maiores detalhes no próximo capítulo, mais especificamente, na relação com o ensino não formal de música.

Vale ressaltar que todas as abordagens metodológicas utilizadas para o ensino de música percussiva no Puf-Tictá são informais, pois acredita-se que estas estratégias devem e podem ser usualmente adotadas em diversos contextos de educação musical.

É importante lembrar que assim como os grupos Stomp²⁹ e Barbatuques, o Puf-Tictá³⁰ também se insere em espaços não formais para sua reprodução artística e pedagógica, além de desenvolver oficinas/ workshops e apresentações/espetáculos.

O ensino informal permite o uso de expressão corporal simples que vale como sistema de sinais estimuladores para o desenvolvimento dos aprendizes, no Puf-Tictá faz-se uso das abordagens de fácil assimilação como: sinais; gestos; e outros tipos de comunicações ou linguagens menos formais. Cria-se, portanto, uma relação mais simples e íntima do aluno com o professor, facilitando o processo ensino aprendizagem de música. As Figuras 9 e 10 ilustram alguns momentos e sinais que são utilizados no Bloco Puf-Tictá para o ensino de música percussiva.

²⁷ Projeto Político Pedagógico Educacional Brasileiro, voltado para o livre acesso às oportunidades de aprendizagem.

²⁸ Fundo municipal de incentivo financeiro a cultura.

²⁹ Um pouco sobre o trabalho do grupo Stomp pode ser visto no link:

<https://www.youtube.com/watch?v=tZ7aYQtldg>

³⁰ Um pouco sobre o trabalho do grupo Puf-Tictá pode ser visto no link:
<https://www.youtube.com/watch?v=HelehEv34Uk>

Figura 9. Sinal com a mão que representa uma ação a ser reproduzido pelo grupo.



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Figura 10. Ensaio do Bloco Puf-Tictá, em BH 2019.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Para Libâneo (2010), ninguém escapa da educação e, em relação à educação informal, pode-se dizer que nessa condição tem-se como primeiros professores os pais,

avós e familiares em geral, pois “o lar é a escola mais importante que as crianças algumas vezes irão conhecer e os pais são os professores mais marcantes que alguma vez irão ter (Gordon, 2008, p. 5). Nessa perspectiva, torna-se possível entender que os contextos pedagógicos intrínsecos no ensino informal de música perpassam por questões também afetivas, e por essa situação, considera-se que as escolas tradicionais não são necessariamente o único lugar que promove o ensino-aprendizagem de música.

Pode-se considerar que o lugar da educação é plural:

Educações. (...) Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante. (Libâneo, 2010, p. 26)

Pode-se compreender que o ensino informal musical pode acontecer dentro e fora das escolas tradicionais de música, conservatórios, em instituições, em associações, ONGs, igrejas, grupos, coletivos e outros. São inúmeros os espaços e lugares em que o ensino informal de música acontece, são lugares espalhados por todo o mundo, ambientes diversos que contribuem direta e indiretamente para a educação no todo, considerando a educação informal como “a escola da vida, de mil milênios de existência.” (Gaspar, 2002, p. 173)

3.2 ENSINO NÃO-FORMAL DE MÚSICA

A educação não formal diz respeito às formas de ensino aplicadas fora do sistema tradicional de educação, a mesma atua diretamente em lugares e espaços incomuns de forma a contribuir com a educação tradicional. Essa citada forma usa de aspectos e elementos ausentes do sistema habitual, e que por muitos motivos não são acessados ou produzidos nesses ambientes.

Ela ocorre geralmente em um conjunto de instituições organizadas que priorizam o apoio social e cultural a sua comunidade de diversas formas, realizando ações que por muitos motivos o Estado não consegue sustentar ou, ainda paralelamente, substituindo as responsabilidades institucionais que deveriam ser do Estado (Gadotti, 2000).

Ao apoiarem diretamente as escolas tradicionais, os espaços ou escolas não formais tendem a se tornar agentes impulsionadores do avanço e da democratização no acesso a

bens sociais e culturais de um determinado território, por estarem inseridos ou próximos destes locais institucionais que são inclusive uma respeitada referência coletiva. Segundo o pensamento de Coombs e Ahmed (1975), a educação não formal é a compreensão de todas as atividades organizadas, sistemáticas e educativas realizadas fora do sistema oficial “ou tradicional de ensino”. Estas organizações e instituições pode ser públicas, privadas, coletivas, independentes ou particulares.

Para Silva e Perrude (2013), o papel da educação não formal se destaca num período de mudança das políticas educacionais com a entrada do século XXI. Contudo, segundo Pinto (2007) e Martins (2006, p. 81), todos esses modelos de organização educativa tiveram a sua ascensão em meados da década de 1960, mais precisamente decorrente da realização da “Conferência Sobre a Crise Mundial da Educação”, em 1967, realizada em Genebra. Para Alves Filho (2007), o surgimento da ideia do ensino não formal sobre a perspectiva dos pesquisadores da *Michigan State University* surgiu nos anos 70.

O surgimento desta modalidade educativa advém do grande aumento de organizações que se estruturavam e produziam bons conteúdos pedagógicos, assim como pela disponibilização de um maior número de espaços onde se pudessem realizar tais práticas e pela certificação formativa que começou a ser validada pelo meio acadêmico. Em meados dos anos 1990, segundo Pinto (2007) e Martins (2006), o termo não formal é oficializado e novos estudos vão surgindo em torno destas “novas escolas”, que se organizam com o simples intuito de contribuir com o sistema escolar formal.

Além de ser uma alternativa e acréscimo no papel suplementar pedagógico, social e cultural em todo o mundo, a atuação da educação não formal e dos espaços não formais complementares, tem como responsabilidade, sobretudo, manter centralizada a educação em todo o processo ou trabalho que seja desenvolvido, apesar de cumprir papel social relativamente às questões de lazer, entretenimento, inclusão social, entre outros. A educação não formal contribui, assim, com toda a sociedade em seus múltiplos papéis e áreas.

Para Del Ben (2003), a nomenclatura educação não formal pode ser substituída nalguns casos por educação urbana pois, segundo a autora, a educação não formal é como um tipo de ação educativa realizada na esfera urbana por interesses de sua gestão, a título de atividades compensatórias. Assim, cabem nesta perspectiva, quaisquer atividades desenvolvidas no âmbito extraescolar de formação, tais como oficinas de música ou artes plásticas, oficinas de dança, de culinária, aulas de bordado, de judô, entre outras. Para

Santos (2007), essas ações se pautam na reprodução e apoio à educação no todo integradas em projetos sociais.

Na perspectiva de Wasser e Bresler (1996), ao atrelar a educação não formal ao conceito de “zona interpretativa”, os autores relacionam os dois conceitos mediante alguns estudos teóricos que levaram a solucionar problemas de isolamento, individualismo, falta de criatividade e imposição autoritária através do uso de inovadoras metodologias de ensino e novos repertórios. Em outras palavras, a partir dos múltiplos processos desenvolvidos pela educação não formal, dos seus erros e acertos, tentativas e falhas, necessidades e superações se refletem aspectos, pedagógicos, sociais e culturais. De acordo com Gohn (2016, pp. 59-75), a educação formal se inspira e é levada a explorar outras estratégias pedagógicas que sirvam mais adequadamente os seus objetivos, alcançando melhores resultados.

Segundo Barros e Santos (2010, p. 6), a educação não formal abre de forma mais intuitiva e direta, janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Logo, todas estas atividades extracurriculares ou novos modelos escolares, novas escolas e novos modelos pedagógicos, passam então a serem consideradas ações que contribuem para a educação no todo. Baseando-se em Wasser e Bresler (1996), a educação não formal vem a ser um ambiente propício para a disseminação do conhecimento.

A educação não formal abrange áreas importantes sendo que: a primeira, diz respeito à aprendizagem política dos direitos do indivíduo enquanto cidadão; a segunda está relacionada ao trabalho e a capacitação deste indivíduo por meio da aprendizagem para que ele possa desenvolver seu potencial e habilidades; a terceira área, é onde e como o indivíduo aprende a se organizar de forma coletiva para o enfrentamento dos problemas coletivos cotidianos; a quarta área, destina-se a escolarização formal do indivíduo em espaços diferenciados; por último, a quinta área, está voltada para a mídia, especialmente a eletrônica de igual importância às demais áreas. Outro aspecto em destaque é o campo da educação para a vida no enfrentamento dos desafios dos tempos modernos. (Almeida, 2014, p. 6)

Ao se falar em educação não formal tem-se a perspectiva do lugar onde acontece essa interação pedagógica e da sua interferência com o processo de aprendizagem. Parafraseando Sousa (2014), ao se pesquisar sobre estes lugares, conclui-se que “ser obrigado a frequentar” (formal) é muito diferente de “querer frequentar” (não formal)”. Para Sousa (2014), pode-se constatar que os espaços não formais de educação, devido a maiores flexibilidades pedagógicas, se constituem em ambientes mais agradáveis, com regras e dinâmicas diferentes dos espaços formais de educação.

Almeida e Ben (2005) comentam sobre a questão relacionada ao prazer em aprender. Acredita-se que esse prazer está diretamente ligado às relações interpessoais existentes entre os frequentadores de ambientes não formais de educação e suas motivações em permanecer frequentando estes lugares.

A aprendizagem na dimensão não-formal vai sendo desenvolvida sem que haja uma obrigatoriedade ou ainda mecanismos de repreensão para o não-aprendizado. O que ocorre é que a necessidade do grupo acaba por envolver os participantes num processo de ensino e aprendizagem. (Wille, 2005, pp. 39-48)

Sendo assim na maioria das vezes o prazer e a motivação atuam como fatores diretamente ligados aos conteúdos das aulas, oficinas / workshops, palestras, entre outros. Além disso, as demais logísticas que estruturam os espaços não formais como a duração dos projetos, seus objetivos e fins, os lugares e espaços onde estes acontecem, o perfil das pessoas envolvidas, as formas e práticas pedagógicas abordadas, enfim, todas as características que fazem desses projetos, escolas, instituições, igrejas, conservatórios, entre outros agentes produtores e impulsionadores da educação não formal, apresentam-se como colaboradores diretos na educação formal.

No entanto são vários os lugares existentes que respondem por escolas ou espaços não formais: lugares institucionalizados ou não, relacionados diretamente a setores do Estado ou instituições particulares e ambientes mais simples ou mais sofisticados. O mais importante a ser considerado nessa condição é o bem-estar que os frequentadores desses lugares manifestam e a disposição para a continuidade dessa frequência.

Contudo, o prazer apresenta-se também como principal aspecto que motiva a frequência e presença assídua das pessoas a estes lugares e espaços.

É importante que essa proposta de educação não formal funcione como espaço e prática de vivência social, que reforce o contato com o coletivo e estabeleça laços de afetividade com esses sujeitos. (...) As atividades de educação não formal precisam ser vivenciadas com prazer em um local agradável, que permita movimentar-se, expandir-se e improvisar, possibilitando oportunidades de troca de experiências. (Simson, Park & Fernandes, 2001, p. 3)

Brëscia (2002), relata em sua dissertação o papel da música no desenvolvimento do projeto Guri³¹ no Estado de São Paulo. Na altura a pesquisadora discorreu sobre a importante e positiva ferramenta da educação musical no contexto voltado para as crianças e adolescentes do projeto Guri. Além disso, afirma sobre os diversos aspectos, principalmente humanos, que se é possível trabalhar juntamente ou através da educação musical na perspectiva da educação não formal. Segundo a autora, os professores do projeto relataram que conseguem trabalhar outros tipos de saberes que vão além dos saberes tradicionais ensinados em escolas formais.

Além dos aspectos cognitivos, são desenvolvidas outras dimensões como: o físico-motor e emocional; a formação do caráter; o desenvolvimento social; o trabalho em equipe; o desenvolvimento do senso ético de responsabilidade; a criatividade; a capacidade inventiva; a amizade; a consciência de cidadania; o senso de humor; o senso da autoestima; a satisfação pessoal e a alegria de viver. Estes aspectos são de extrema valia e importância para a vida de qualquer ser humano.

De acordo com Carvalho (2009), as manifestações culturais de rua são também outros exemplos de aprendizagem não formal.

Tudo começou na roda, ou seja, a roda é anterior ao samba e é o ambiente em que este é gerado. Um segundo argumento, que inspira a suposição formulada acima, é o de que a roda é “mais casa do que rua” e é a casa que propicia a roda (e, portanto o samba) “como manifestação espontânea e festiva” (Moura, 2004, pp. 29-30)

Recorrendo ao discurso de Carvalho (2009), a “rua como casa” nos dá um exemplo de ambiente em que se é possível a vivência do ensino não formal de uma forma comum

³¹ Projeto cultural, social e de educação, voltado para a formação musical de crianças.

e acolhedora. Assim, a rua passa a ser um lugar produtor do ensino não formal de música em que os valores como o prazer e bem-estar estarão enraizados em todo o processo.

Ainda sobre prazer e motivação, anteriormente referidos, ao trazermos a música a estes ambientes (rua - roda de samba), abordaremos suas potencialidades, assim como seu papel de instrumento e ferramenta de mediação. Para Gohn (2011), a música tem sido, por suas características de linguagem universal e multigeracional, o grande espaço de desenvolvimento da educação não formal.

A aprendizagem em contexto urbano remete-nos para as questões relacionadas com a cultura ou culturalização³². Segundo Green (2008, p. 22), “o conceito de enculturação³³ musical refere-se à aquisição de habilidades e conhecimentos musicais por imersão na música cotidiana e nas práticas musicais de seu contexto social”.

Percebe-se que em muitos casos, a educação não formal é percebida como sinônimo de programas ou projetos para pobres, mas talvez, o estabelecer dessa relação seja devido à existência de maior número de projetos sociais em comunidades periféricas e desfavorecidas dos grandes centros urbanos. Embora atendam às classes menos favorecidas, os programas e projetos sociais de educação não formal são criados em benefício de toda a população, sendo ainda, um grande responsável pela promoção e formação no que se refere às melhorias humanas no contexto social em vários aspectos.

3.2.1 Projeto “Puf-Tictá Música e Percussão Para Todos” e sua atuação na educação não-formal de música

O projeto Bloco Puf-Tictá foi idealizado por meio de uma proposta de trabalho, em 2012, exigida no curso de Licenciatura em Música (2011 a 2014) no Instituto Metodista Izabela Hendrix. O projeto foi aprovado, pela primeira vez, pela Lei Municipal de Incentivo à Cultura de Belo Horizonte no ano de 2013.

Em 2013, o Puf-Tictá teve a oportunidade de trabalhar diretamente dentro de duas grandes comunidades de Belo Horizonte, o Morro do Papagaio e Morro Acaba Mundo. Essa vivência veio por meio de um estágio obrigatório da pesquisadora, enquanto graduanda de licenciatura, referente à conclusão do curso de música, realizado no Instituto Metodista Izabella Hendrix. É importante ressaltar que, apesar de localizadas na

³² Início da propagação e divulgação da cultura numa determinada região.

³³ É o processo através do qual uma pessoa aprende as exigências da cultura na qual ela está inserida, e adquire valores e comportamentos que são tidos como apropriados ou necessários naquela cultura.

região Centro-Sul (região nobre de Belo Horizonte), ambas são consideradas parte das comunidades mais perigosas da capital mineira apresentando altos índices registrados de violência. O que permitiu essa inserção pode ser atribuída à boa relação que a fundadora do projeto Puf-Tictá adquiriu, ao longo da sua experiência como estagiária na Escola Municipal Benjamim Jacob, localizada no entorno das comunidades e escolas que atendem os alunos e moradores de ambas.

O início das atividades socioculturais ocorreu, no ano de 2014, nas Comunidades Carentes da Capital Mineira. Atuou ainda, em 2014, nas “Ocupa”³⁴ - ocupações coletivas, em praças, espaços públicos e em Centros Culturais de Belo Horizonte, como por exemplo: Espaço Comum Luiz-Estrela que vem a ser uma “Ocupa”, mas reconhecida pela Câmara Municipal da cidade como um Centro Cultural Municipal. Ainda em 2014, o Bloco Puf-Tictá apresentou, junto ao núcleo teatral Luiz Estrela, o espetáculo “Estrela ou Escombros da Babilónia” foi realizado para a comemoração de um ano de ocupação pacífica e segura do espaço.

A primeira participação no Carnaval de rua de Belo Horizonte ocorreu em janeiro de 2015, levando para as ruas aproximadamente 3 mil foliões. Ao longo daquele ano, foram desenvolvidas oficinas / workshops gratuitos em praças e espaços públicos e culturais da cidade de Belo Horizonte, obtendo a segunda aprovação de mais um Fundo Municipal de Incentivo à Cultura, além de uma aprovação na classificação de projetos nacionais brasileiros, denominado Lei Rouanet, de 2015.

Em fevereiro de 2016, o projeto volta às ruas de Belo Horizonte como um bloco mais criativo e independente, formado por uma maioria feminina e por adeptos do movimento social LGBTQI+. Ressalta-se que, mesmo permanecendo no endereço do ano anterior, o espetáculo carnavalesco de 2016 atingiu um número maior de foliões, chegando a uma estimativa de aproximadamente 10 mil pessoas³⁵.

Em abril de 2016, o projeto vai às ruas da cidade de Divinópolis, região do centro-oeste de Minas Gerais e cidade berço da fundadora do projeto. Em Divinópolis é realizado um Carnaval, fora de época, denominado “Ressaca de Carnaval” também promovido pela fundadora do projeto junto à Câmara Municipal (Prefeitura) e Secretaria de Cultura. Ainda em 2016, no mês de setembro, o Puf-Tictá foi convidado, pela primeira vez, para participar no Congresso Internacional de Neuro-Aprendizagem "Brain Connection".

³⁴Ato de ocupar um espaço ou construção, abandonada ou desabitada.

³⁵Estimativa da “Belotur” - órgão de setor público responsável pela administração do Carnaval de Belo Horizonte

Em fevereiro de 2017, o Bloco Puf-Tictá volta, mais uma vez, às ruas do Carnaval de Belo Horizonte, superando todos os números de foliões dos anos anteriores. Em torno de 15 mil pessoas tomaram as ruas do bairro Savassi. Assim, tal como no ano anterior, em março de 2017, o Bloco Puf-Tictá sobe em direção às serras mineiras, rumo à região do Vale do Espinhaço, especificamente para a cidade de Milho Verde, onde foi realizado o evento denominado Primeiro Festival de Verão de Milho Verde. Este projeto foi patrocinado pela aprovação de um fundo da Lei Rouanet (2015) e, mesmo não conseguindo captar toda a verba estimada pelo fundo, o evento foi realizado de forma totalmente independente através de doações diretas e iniciativas de captação financeira solidária (Catarse, Brasil).

Em fevereiro de 2018, o Bloco Puf-Tictá voltou, mais uma vez, às ruas de Savassi pelo quarto ano consecutivo. Realizado no mesmo endereço dos anos anteriores, o Bloco tocou para um público estimado de 70.000 foliões³⁶, superando todos os números anteriores. Naquele mesmo ano, o projeto atravessou o Oceano Atlântico rumo às terras Lusitanas, em direção à pequena cidade de Évora, localizada no centro do Alentejo, Portugal.

Após o ingresso da fundadora (Letícia Carvalho), gestora e produtora do Bloco Puf-Tictá no Doutoramento em Música e Musicologia na Universidade de Évora / Portugal (ano 2017/2018), foram realizados, em diferentes ambientes (interior / exterior) da cidade de Évora, nos meses de maio e junho de 2018, vários Workshops de Percussão do Bloco Puf-Tictá.

O primeiro workshop foi realizado em espaços públicos e patrimoniais da cidade, tais como: Praça do Geraldo, ruas e pontos turísticos da cidade, por exemplo: o Templo de Diana³⁷. O segundo workshop foi realizado em equipamentos culturais / artísticos, tais como: Associação Do Imaginário e Auditório do Colégio Mateus d'Aranda (Universidade de Évora).

Esses dois workshops deram suporte para o primeiro evento oficial que o Bloco Puf-Tictá participou em Évora, Portugal junto com a Associação Acadêmica representada pela organização *Erasmus Student Network* (ESN). O Bloco Puf-Tictá vai às ruas de Évora, pela primeira vez, em 2018 e, à semelhança dos cortejos carnavalescos no Brasil, celebra junto à associação ESN um belo desfile. Ainda em novembro de 2018, o Bloco

³⁶ Estimativa da PM-Polícia Militar de Minas Gerais.

³⁷ Templo Romano classificado como monumento nacional pela Direção-Geral do Património Cultural.

Puf-Tictá é, mais uma vez, convidado a participar no Congresso Internacional de Neuro-Aprendizagem Brain Connection, realizado no Brasil.

É de salientar que o Bloco Puf-Tictá, que participa musicalmente e culturalmente em Évora, inclui membros provenientes do Brasil, mas também residentes e estudantes universitários Eborenses e de várias nacionalidades que aprendem a tocar os instrumentos, assimilando os ritmos e a forma de interpretar o estilo do ritmo e música do Brasil.

Ao regressar ao Brasil, em 2018, o Bloco Puf-Tictá assimilou algumas características, tais como: formas de tocar, melodias e canções de Évora, inclusive características e traços socioculturais do povo Eborense, fortalecendo a interseção Cultural e Musical Brasil/Portugal.

Em 2019 o Bloco Puf-Tictá voltou às ruas da capital mineira no mesmo endereço dos anos anteriores e, mais uma vez, o número de foliões é superado, atingindo cerca de 90.000 foliões.

Em 2019 o Bloco voltou a realizar, novamente em Évora, os workshops nas ruas, praças e espaços públicos da cidade, incluindo, por exemplo: a Associação Do Imaginário. Ainda em 2019, o Bloco Puf-Tictá realizou um divertido desfile pela cidade de Évora em parceria com a Associação Acadêmica ESN. O desfile foi realizado no tradicional evento acadêmico denominado Queima das Fitas³⁸. Para além dessa atividade, foram realizados, durante o ano, workshops de percussão com recurso a materiais alternativos e recicláveis.

Em 2020 após cinco anos consecutivos desfilando no Carnaval de Belo Horizonte, a equipa de Belo Horizonte do Bloco Puf-Tictá decidiu que não desfilaria no Carnaval da cidade, passando então a se apresentar, pela primeira vez, no Carnaval de Évora. O Carnaval das Escolas é uma realização da Câmara Municipal de Évora em parceria com as escolas públicas do Ministério da Educação e escolas privadas.

³⁸ Evento Estudantil de Instituições de Ensino Superior.

Figura 11. Logotipo do Bloco Puf-tictá.



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Vinculado aos projetos educacionais e sociais municipais denominados Escola Integrada e Escola Aberta, o Puf-Tictá Música e Percussão Para Todos, nome da primeira versão do Puf-tictá, atuava nas escolas desenvolvendo oficinas de música percussiva para crianças e adolescentes do ensino fundamental I e II e médio.

Figura 12. Logotipo das oficinas realizadas pelo Bloco Puf-Tictá.



Fonte: Arquivo pessoal (2014).

Seguindo sempre os parâmetros estabelecidos pelo PPP e pela grade curricular nacional brasileira é possível visualizar na Figura 13 a participação dos alunos em uma oficina de percussão, que inclusive recorreu a materiais alternativos/recicláveis para realização das aulas propostas.

Figura 13. Construção de instrumento/ritmos-Congado e Reinado.



Fonte: Arquivo pessoal (2013).

A atuação direta como professora de música durante esse período permitiu a percepção da força do processo de enculturação sobre essas comunidades e das múltiplas funções que exercem os espaços não formais de educação. Dessa forma, nota-se ainda a ativa presença da participação da música percussiva nesses ambientes. Acredita-se que a percussão é talvez uma das melhores e mais adequadas ferramentas musicais pedagógicas para se trabalhar educação musical ou musicalização³⁹ nos espaços não formais de educação.

Além da viabilidade de se poder trabalhar em grupo, a percussão possibilita que sejam usados diversos tipos de objetos sonoros para as práticas e aulas cotidianas, como por exemplo, materiais recicláveis. Há ainda, a possibilidade do uso do próprio corpo como objeto sonoro (pés, palmas, estalos, peito-estala-bate, assobios, sonoplastias verbais, etc.). Para Penido (2017), “tempo e espaço devem ser vividos no corpo, pois o corpo é um universo de sons, movimentos, silêncio”.

Ao se tratar de ferramentas e possibilidades pedagógicas no que diz respeito ao ensino não formal na educação musical, afirmamos que utilizar de objetos recicláveis e/ou corpo como recursos pedagógicos torna a intervenção artística acessível e inclusiva.

³⁹ Processo de construção do conhecimento musical.

Mesmo que escolas, ONGs, espaços e lugares diversos não sejam desprovidos de recursos financeiros, muitas vezes, não possuem instrumentos para contemplar todos os participantes / alunos. Recomenda-se, portanto, o uso da percussão para as práticas coletivas, justamente por ser uma ferramenta musical de fácil entendimento, fácil acesso e com infinitas possibilidades para se trabalhar. Partindo do pressuposto de que qualquer objeto sonoro pode ser usado como instrumento de percussão, cabe então ao professor e à equipe pedagógica arquitetar a criatividade e adaptabilidade para criação de infinitas atividades.

Pinto (2007) refere-se ao “professor entusiasta” como aquele professor que pensa “fora da caixinha”, que além de se comportar como tal, assume papel de criador e inovador de propostas pedagógicas. Vanguardas nas práticas alternativas para o ensino de música, estes professores protagonistas atuam no ensino-aprendizagem utilizando também ferramentas pedagógicas informais, sendo sobretudo, personagens ativos dentro dos ambientes não formais de educação.

Assis (2017, p.11) salienta que a educação não formal deve ser vista como “um processo de aprendizagem social centrado no formando-educando, através de atividades que têm lugar fora do sistema formal sendo complementar deste”, que apoia paralelamente ambientes educacionais diversos. Isso nos leva a pensar que ambas as estruturas educacionais, educação formal e educação não formal, devem trabalhar juntas, uma apoiando a ausência que a outra não supre por infinitos motivos. No entanto, sejam estas ausências quais forem, percebemos que juntas/apoiadas impulsionam a educação social e cultural fazendo prosperar toda a sociedade no sentido de maior igualdade.

Portanto, a educação não formal é uma modalidade de formação que exerce junto a um conjunto de instituições de educação claras intenções que visam a contribuição para a educação no todo, rumo ao desenvolvimento social e cultural, reserva-se um papel de liderança na luta pela representatividade. As vozes e militâncias das organizações não formais ou não governamentais, assumem-se como agentes sociais e políticos impulsionadores da educação para todos.

A educação não formal surgiu para dar conta de um rol de atividades situadas fora do marco institucional da escola, isso é, nas palavras de Paulston (1972), na “periferia” dos sistemas educativos, assumindo funções ora de complemento, ora de suplemento, ora de alternativa” (Palhares, 2014, p. 54)

3.2.2 Ensino não-formal e o terceiro setor

O nome Terceiro Setor indica os entes que estão situados entre os setores empresarial (primeiro setor) e estatal (segundo setor). Os entes que integram o Terceiro Setor são entes privados, não vinculados à organização centralizada ou descentralizada da Administração Pública, que não almejam entre seus objetivos sociais o lucro e que prestam serviços em áreas de relevante interesse social e público. (Rocha, 2003, p.13)

Devido aos inúmeros desafios e complexidade das mudanças na sociedade contemporânea, os novos setores organizacionais independentes do corpo social civil têm agido cada vez mais em prol do povo e da educação. Mesmo não tendo a atenção e o valor merecido vindo do Estado, estes agentes sociais agem de forma a beneficiar e contribuir diretamente com a sociedade, promovendo e produzindo ações e atividades culturais as quais não são oferecidas pelo mesmo ou são oferecidas de forma escassa. Os agentes do Terceiro Setor⁴⁰ visam, principalmente, a promoção e evolução educacional, social e cultural da população.

O terceiro setor promove ações sociais e culturais coletivas de fácil acesso, com intenções e interesses diversos, geralmente de oferta gratuita, a bens sociais que outrora não seriam acessados por grande parte da sociedade por diversos motivos, mas principalmente por questões de desigualdade social.

Neste clima de conflitos organizacionais e com crescentes e decrescentes crises em todos os âmbitos sociais e culturais, o chamado Terceiro Setor age de forma a contribuir diretamente para toda a sociedade e em especial para a educação e para a promoção da visibilidade cultural no geral.

Muitas das instituições do Terceiro Setor são denominadas como ONGs, e relativamente ao Livro “Manual do Terceiro Setor”, para Camargo (2001):

No Brasil, o termo ONG – Organização Não-Governamental – refere-se a um tipo peculiar de organização. Trata-se de um agrupamento de pessoas, estruturado sob a forma de uma instituição da sociedade civil,

⁴⁰ Terminologia sociológica que dá significado a todas as iniciativas privadas de utilidade pública com origem na sociedade civil.

sem finalidades lucrativos, tendo como objetivo comum lutar por causas coletivas e/ou apoiá-las. As ONGs representam um novo espaço organizador da sociedade civil, de forma mais espontânea e menos burocratizada. São mecanismos fundamentais de construção da cidadania, atuando como agentes de fiscalização da sociedade civil sobre a sociedade política, no gerenciamento dos assuntos públicos” (Camargo, 2001, p. 53)

Segundo Oliveira e Haddad (2001, p. 63), este termo em si recente passou a ser utilizado na história e na política. Foi criado na América Latina (Brasil, México, Costa Rica e Colômbia), especificamente desde a Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada em 1992 no Rio de Janeiro e conhecida como Eco-92. Diante desse contexto, a promoção humana no mundo moderno encontra sua práxis nos órgãos que são diretamente articulados pela sociedade civil, as ONGs (coletivos, grupos e associação). Para Camargo (2001), são setores mediadores e protagonistas do desenvolvimento social, as quais se referem a um tipo peculiar de organização da sociedade, que pode ser um agrupamento de pessoas estruturado sob a forma de uma instituição da sociedade civil, que se declara sem fins lucrativos tendo como objetivo lutar por causas coletivas e/ou apoiá-las.

Acredita-se que acima de todas as questões políticas que sempre envolveram a temática do Terceiro Setor, o ponto central das ONGs (coletivos, grupos e associação, escolas, igrejas, partidos, entre outros), é a sua atuação comprometida no apoio direto à educação no todo, por meio de atividades pautadas em benefícios e contributos sociais diversos. Tendo como diferenciação suas práticas, atuações, linguagens, conceitos, metodologias e diferentes formas educacionais, sejam elas formais ou informais.

No entanto, referente aos diversos espaços que promovem a educação não formal, as ONGs (coletivos, grupos e associação, escolas, igrejas, partidos, entre outros), é muito importante citar a presença mais que exclusiva da música e sua genuína atuação dentro desses lugares, de forma a contribuir diretamente e de várias maneiras, em muitos destes setores da sociedade. Nota-se que em alguns momentos a música é usada como principal ferramenta atrativa, que impulsiona e motiva à participação dos cidadãos e a revitalização desses tais lugares, perpetuando seus funcionamentos e por muitas vezes sendo o pilar que mantém inteira ou atuante tais instituições.

Concluindo, entende-se que as metodologias e práticas pedagógicas informais, bem como os espaços não formais de educação, são primordiais para o desenvolvimento das comunidades. Entende-se através destes expostos que o ensino informal e não-formal colabora na evolução do cidadão que, na sociedade que se quer democrática, deve estar comprometida com os direitos, assim como a disponibilização de serviços em termos de educação e cidadania. Desta forma ao utilizar-se de metodologias informais bem como dos espaços não formais para esta promoção, entende-se assim uma ação educativa (do ensino de música) mais igualitária e democrática. Para tanto a seguir serão apresentadas as metodologias e práticas pedagógicas as quais irão apoiar esta dissertação.

CAPÍTULO IV - METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE MÚSICA

4.1 METODOLOGIAS

Para Libâneo (2000), o conceito de educação abrange o conjunto de influências do meio natural e social que, na maioria das vezes, podem ocorrer de modo não intencional, não sistemático e não planejado (informal e não formal). Os efeitos que a educação natural e social causa não podem ser negados, pois eles estão presentes em lugares onde ocorrem ações educativas intencionais (formal). Nessas condições e ambientes onde a ação educativa acontece é quase impossível uma reprodução pedagógica sem o uso de metodologias e procedimentos pedagógicos.

Como referido por Nzewi (2003), o processo de ensino e aprendizagem não pode ser uma ação única baseada apenas na teoria, pois os recursos e metodologias pedagógicas originadas do ensino formal tendem a contribuir de forma significativa em todo o processo de ensino-aprendizagem de música, informal ou não formal.

Sobre os diversos lugares que produzem o ensino de música, pode-se afirmar que nos espaços não formais ocorre um maior uso das metodologias informais. E ainda, sobre esses ambientes, entendemos que dentre algumas características que os distinguem e diferenciam um lugar do outro, destacam-se a ambientação estrutural e física, além das formas metodológicas que são aplicadas nas aulas.

Referente a todos estes espaços e lugares onde é promovida a educação musical, pode-se observar que o processo de ensino-aprendizagem de música é desenvolvido em cada ambiente respeitando sua específica estrutura e, por vezes, é indispensável o uso de dadas metodologias informais ou formais para coordenar a ação de umas e outras. Isto é, mesmo nos ambientes formais são utilizadas algumas metodologias informais, bem como em alguns ambientes não formais deve-se recorrer às estruturas formais e tradicionais para o ensino de música.

Quanto às práticas pedagógicas usuais de educação musical, o que se nota no geral é um modelo voltado para o ensino de música com metodologia tradicional ou formal. O modelo ou estrutura é popularmente chamado no Brasil de teoria musical, que, atualmente, é o mais indicado para os estudantes em bacharelados. Ressalta-se ainda que é a metodologia mais utilizada há séculos. Esse formato é entendido em alguns lugares como a única forma de transmissão do ensino de música.

No que diz respeito aos conceitos metodológicos, entende-se que, nas escolas tradicionais e conservatórios de música ou até mesmo nas escolas contemporâneas de música, ainda hoje, predomina o formato pedagógico que conhecemos como ensino formal de música ou teoria musical (como chamado do Brasil). Para Costa (2015):

Em grande parte das Escolas de Música (...) o ensino do instrumento está quase desde o início relacionado com três objetivos: 1) leitura, 2) desenvolvimento, 3) técnico, preparação para a performance. As crianças que começam a aprender um instrumento são quase imediatamente confrontadas com a notação como condição necessária para tocar, e grande parte da aula é passada em frente da partitura. Mesmo que a criança estude em casa de ouvido ou de memória, nem todos os professores permitem que não utilize a partitura na aula. (...). O desenvolvimento de competências técnicas é uma das grandes prioridades do professor de instrumento. Para muitos professores o ensina da música e do instrumento é apenas a aquisição de técnica e o treino de competências. No entanto, a música é muito mais do que isso, e a educação musical supera em muito o “treino”. (...) O modelo atual das aulas de instrumento é, portanto, escasso na inclusão de atividades que promovam a criatividade dos alunos. (Costa, 2015, p. 21)

Lopes (2017, p. 57), acredita ser necessário que os conservatórios, escolas especializadas no ensino de música e universidades de música passem a reconhecer e utilizar de metodologias e ferramentas informais para o ensino teórico ou formal de música. Sendo assim, e segundo a perspetiva de Lopes (2017), reconhece-se que o uso de ferramentas e metodologias informais para o ensino de música percussiva podem e devem ser exploradas cada vez mais.

4.2 O PROFESSOR DE MÚSICA E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DO APRENDIZ

De acordo com Costa (2015, p. 21), o processo de ensino-aprendizagem de música demanda uma postura diferenciada, vinda do agente transmissor desta prática. Neste caso falaremos um pouco sobre o papel destes agentes, os professores do ensino de música, que podem ser igualmente oficineiros ou mestres. A responsabilidade do professor e da escola de música é, acima de tudo, despertar a motivação e criatividade do aluno,

independente de onde acontece essa troca de ensino-aprendizagem ou ainda, independentemente de quais as metodologias a que estes professores irão recorrer para ensinar música.

Além disso, pressupõe-se que esses profissionais deixem de ter uma “mentalidade fixa” Nzewi (2003), e passem a explorar os diversos recursos e possibilidades acessíveis que contribuam diretamente com suas práticas pedagógicas.

Para Kater (2004):

No vácuo de uma formação de educador musical acolhedora também das demandas atuais e emergentes, encontramo-nos ainda hoje diante de uma crise muda acerca da credibilidade relativa ao valor do papel do educador musical e do músico (em particular o “erudito” ou “de concerto”) numa sociedade de Terceiro Mundo. (Kater, 2004, p. 50)

De acordo com Kater (2004), além dos desentendimentos existentes nas áreas de educação artística que discutem as divergentes competências entre docente musical versus educador musical, pode-se ainda perceber que no meio musical também existem segregações. E esta divisão entre formal / tradicional (ou teoria musical) e o informal / popular (alternativo) é um fator negativo para toda a área didática. E ao contrário do que as pessoas que não estão inseridas dentro deste universo, pensam existem diferentes tipos de preconceitos nestes ambientes profissionais.

Para tanto, nota-se que os profissionais que utilizam novas metodologias informais para ministrar suas aulas de música são, por muitas vezes, profissionais aos quais não se confere credibilidade no mercado para ensinar música em qualquer instituição. Esta realidade foi observada e vivenciada na primeira pessoa da autora, que sofreu alguns preconceitos por trabalhar tanto com metodologias e objetos informais dentro de escolas e instituições formais, bem como em espaços não formais, como praças, ruas, ocupações, dentre outros de diferentes cidades.

O que se espera é que um maior número de professores, mestres e oficineiros se aproprie cada vez mais de novas formas, metodologias e práticas informais para o ensino de música. Desta forma, esperamos que os professores possam fazer o mesmo quando inseridos nos ambientes não formais de educação para transmissão do ensino de música. Assim sendo, pode-se afirmar que é por meio das intervenções, abordagens, práticas,

aberturas e influências dos professores, que os alunos se sentirão mais confortáveis e seguros para entender outras formas de conhecer, aprender e fazer música.

De acordo com Snyders (1992), o ensino da música deve ser algo prazeroso e interessante para o aluno e, neste sentido, o professor deverá cuidar em proporcionar experiências prazerosas para o educando. O ensino de música não precisa absolutamente de ser um processo traumático.

Nesse sentido, destaca-se, mais uma vez, o fato deste estudo ter a pretensão de apresentar outras formas e recursos que venham a contribuir no processo de ensino aprendizagem junto ao ensino formal de música.

Percebe-se que os professores de música do século XXI são caracterizados pela atuação em espaços tradicionais, nos quais têm a obrigatoriedade de ensinar música a partir dos moldes formais e teóricos. A partir disso, estes professores deparam-se diariamente com o desafio de lidar com pessoas de perfis diferentes, que pensam, compreendem e agem de forma diferente em cada escola e lugar.

Além disso, o agente educador musical pode assumir múltiplos papéis, no que diz respeito a ser professor de música, artista, compositor, arranjador, produtor, entre outros. Ser professor de música na atualidade não é fácil, pois como sinaliza Farrapa (2013, pp. 39-40), “[...] mais do que um mero transmissor de competências técnicas e interpretativas, um professor deverá ser alguém que oriente os seus alunos na concretização das suas opções de vida, concretizando o desejo de exprimir emoções através da música”. Nesse sentido, assim como afirmado pela autora, este professor se torna um mediador ou mestre em todo processo de formação social do aprendiz.

Vasconcelos (2017, p. 65), faz uma alusão ou crítica a respeito das metodologias pedagógicas “engessadas” existentes nos conservatórios. Farrapa (2013, p. 39 apud Vasconcelos, 2017, p. 65) afirma que “na verdade, investigar sobre o efeito que o nosso trabalho tem a curto, médio e logo prazo nos alunos é algo que não acontece nos nossos conservatórios” O autor afirma ainda “que há muitos conservatórios e escolas de música que seguem uma linha de procedimentos tradicionalistas, que serão adaptados apenas para alunos com determinadas limitações”. Nesse sentido, pode-se refletir sobre como o professor de música está agindo como educador, e isso, nos leva a pensar se ele está lidando de forma adequada com seus alunos em relação às suas abordagens metodológicas, diálogos e comportamentos.

Acredita-se que para o processo de desenvolvimento educacional e social do aluno, o papel do professor, como mediador e incentivador, é buscar frutos e bons resultados.

Assim como esclarece os autores Vasconcelos (2017), Farrapa (2013), Kater (2004) e Costa (2015), para que o ensino aprendizagem ocorra como pretendido, os professores se tornam agentes protagonistas e responsáveis por fazerem deste processo algo significativo na vida do aprendiz.

4.3 OS MATERIAIS PEDAGÓGICOS PARA O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Em se tratando de material didático-pedagógico, Paiva (2015) sinaliza que existem várias alternativas que podem ser usadas nas escolas (formais, informais e não formais) para a educação musical durante as aulas, oficinas, workshops ou outros. Fica, então, a cargo do professor de música – a par de um cuidadoso planeamento fundamentado - criar uma agenda (roteiro, cronograma) que se apoie em apostilas ou guiões que possam servir de condutores para ministrar as aulas. Os materiais têm como objetivo organizar e prover múltiplas possibilidades criativas que a música nos oferece.

Em relação ao estudo do ensino da música no Brasil, é importante refletir sobre as questões do material didático-pedagógico para a educação musical e propostas pedagógicas criadas pelo Ministério da Educação (MEC). De acordo com as observações de Pereira (2011), as medidas existentes parecem não ajudar para uma efetiva definição sobre como as escolas devem trabalhar a música em sala de aula. Além disso, o MEC também não estabelece se é necessário ao professor de arte ter uma formação generalista para o ensino de música ou se ele precisa ser especializado em apenas uma única modalidade, como por exemplo música, teatro, artes visuais ou dança. Contudo, o importante é admitir que a música, dentro da escola ou espaços recreativos, pode e deve ser uma ferramenta pedagógica viável, acessível e que ilustra qualquer outra matéria comum, relacionando-as com as artes ou não, fazendo dela uma potencial ferramenta interdisciplinar e transdisciplinar de apoio a qualquer outra “matéria regular”.

Pensando nessa estratégia, acredita-se que o caminho seja em direção à construção de novos conhecimentos e novas possibilidades pedagógicas. Observa-se que estes materiais podem incluir instrumentos tradicionais ou alternativos (objetos recicláveis sonoros), atividades formais (teóricas) ou informais, que podem ser adaptados para todos os tipos de pessoas, idades e lugares.

Ao se pensar em reciclar materiais para serem usados como objetos sonoros musicais, dá-se a possibilidade de expandir o trabalho de musicalização em qualquer lugar ou

ambiente, pois o uso de objetos adaptados ou recicláveis podem contribuir para o avanço das práticas e atividades musicais percussivas. As práticas musicais com o uso dos objetos alternativos são ações que têm origem a partir do século XX e, para tanto muito contribuiu a conceituação de música contemporânea. Para Boudler (1996, p. 17), “os instrumentos de percussão contemporânea englobam tudo aquilo que pode produzir som. Uma folha de zinco ou qualquer (objeto) produtor de som pode ser interpretado como instrumento potencial”

A música contemporânea é uma modalidade musical criada no início do século XX, que tem como referência estilos musicais atuais, estilos musicais experimentais e estilos musicais diversos os quais incluem os estilos dodecafônicos⁴¹ elétricos entre outros. Além disso, a música contemporânea tem ligação com a presença viva do compositor, designada por Pignatari (1970) de música de vanguarda. A música contemporânea, ao longo do seu desenvolvimento e aceitação em massa, recebeu muitas críticas, e foi alvo de preconceitos e incompREENsões vindas, principalmente, das elites musicais teóricas e eruditas. Mas, com o passar do tempo, bem como com a popularização da música eletrônica, a música contemporânea passa a ser aceite e muito usada nos meios artísticos, estéticos, experimentais, teatrais, performáticos, entre outros. Somado a isso, a nova música que surgiu a partir do século XXI passa a ser um dos produtos de tendência do atual mercado fonográfico capitalista mundial.

Em relação à educação musical e ao material pedagógico para o profissional da educação musical, a música contemporânea apresenta um grande potencial pedagógico, contribuindo diretamente para uma filosofia da criatividade e de espontaneidade. Ao se pensar principalmente a partir da infinitude de possibilidades e recursos que podem e devem ser usados para criação e produção musical, ou principalmente em prou da educação musical. Nesse contexto, recorre-se a Agosti-Gherban (1986), para enfatizar que no século XX a música contemporânea teve um abundante recurso criativo e de construção musical, sobretudo no que se refere à sua natureza, ao dialogar com o lúdico, com os recicláveis, e com a inovação tecnológica. Naquele tempo, Agosti-Gherban já percebia os valores e possibilidades do uso destes materiais para a transmissão do ensino de música. Neste sentido o autor afirma que:

⁴¹ Dodecafonia é um sistema de organização de alturas musicais criada na década de 1920.

O aluno deve tomar consciência do mundo sonoro, dos parâmetros do som, do silencio, dos ruídos exteriores e corporais, por intermédio do movimento, do jogo, do imaginário, do grafismo; viver todas as noções antes de verbalizá-las, e usar a analise como ponte entre o estado da manipulação pura, que é fundamental, ao da utilização consciente do objeto sonoro. Tudo isso permite que a criança possa tomar maior consciência de si própria e do grupo com o qual convive. (Agostin-Gherban, 1986, p. 151)

Desta feita, associando às novas metodologias, à criatividade e ao lúdico, por meio de todo e qualquer objeto sonoro, ou o próprio corpo, tem-se a oportunidade de acessar infinitas possibilidades e recursos para criação e recreação em aulas de música. Cabe então aos profissionais desta área reconhecer mais profundamente esses materiais e se apropriarem deles formalmente, fazendo com que os mesmos se tornem ferramentas pedagógicas usuais para o ensino de música em qualquer instituição.

Barbosa (2014), afirma que por meio da música também é possível conhecer as mais diversas particularidades individuais dos alunos, mas para isso é importante utilizar o material pedagógico adequado. Nesse caso, é preciso que o professor considere os gostos e estilos musicais de cada aluno, estreitando os laços de modo a facilitar a relação entre educador e educando. O cuidado de se escolher o material correto, faz com que o aluno se sinta cada vez mais motivado para vivenciar tais práticas ou aulas de música, passando o mesmo a ser então mais participativo, comunicativo, sociável, atencioso, disciplinado, dedicado, protagonista do seu próprio desenvolvimento.

Ainda nas palavras de Barbosa (2014), em se tratando de ensino de música nas escolas brasileiras, faz-se necessário a busca, especialmente, pela reflexão dos caminhos e materiais que auxiliam no desenvolvimento do processo da educação musical. Delalande (1979) citado por Avanço e Batista (2017) afirma que:

[...] O pesquisador, compositor e educador francês François Delalande (1979) quem afirma que se relacionam as atividades lúdicas infantis proposta por Jean Piaget e propõe três dimensões para a música: 1) jogo sensório-motor, ligado à exploração de sons e gestos. Jean Piaget diz que o estágio pré-verbal se configura aproximadamente nos primeiros 18 meses da criança. Nesta fase Delalande (1979) entende que é construída a noção temporal como sucessão, aqui as crianças ouvem,

percebem o som, manuseiam instrumentos musicais; 2) jogo simbólico, ligado ao valor expressivo da linguagem musical. Nesta fase o jogo acompanha a construção do pensamento representativo; 3) jogo com regras proposto por Piaget está relacionado com a estruturação da linguagem musical” (Delalande, 1979 citado por Avanço & Batista, 2017, p. 11).

A partir destes exemplos, é possível perceber a importância do professor ao adotar materiais didático-pedagógicos que irão estimular o aluno. Deve-se levar em consideração a contemporaneidade, as características, a cultura, o conhecimento prévio e a experiência de vida do aluno. Percebe-se então que a quantidade de possibilidades que os “novos” materiais (ex: alternativos, reciclável e adaptados) pedagógicos possuem, introduzem benefícios, impulsionam e perpetuam todo o trabalho que envolve a educação musical e a musicalização.

A escolha do material didático-pedagógico, por parte do professor, para o ensino de música deve estimular o aluno a se interessar pela melodia, fazendo-o ver a música como produto não apenas cultural, mas também histórico e, principalmente, aproveitando das próprias experiências do aluno para o processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que seja plenamente aproveitado (Paiva, 2015). Contudo, ao se pensar em aprendizagem musical e em novos (ex: alternativos, reciclável e adaptados) método (informais) e conceitos pedagógicos, recursos, materiais, formas de ensinar música, acredita-se que iremos sempre nos deparar com o prazer e a motivação por parte dos professores em perpetuar o ensino de música, seja ele formal, informal e não formal.

Ainda para Barbosa (2014), o modelo pedagógico utilizado para introduzir o estudo de música nas escolas deve ser visto como musicalização, pois o mesmo permite desenvolver nos alunos contatos e a vivências mais profundas com a música. Além disso, por meio da musicalização também é possível fazer com que o aluno desenvolve a disciplina, o senso rítmico, a socialização e o ouvido musical entre outros aspectos que se podem apresentar simples, mas que são de grande importância aos estudos.

Desta forma, ao se desenvolver, por exemplo, a leitura de notas musicais nas escolas, sejam elas repassadas a partir de metodologias informais ou formais, o aluno poderá ao longo dos anos iniciar o aprendizado do instrumento musical que desejar, ou simplesmente, tê-la como experiência de aula ou de vida.

Quanto à percepção musical, o autor afirma ser importante que o material pedagógico deva ajudar no desenvolvimento das funções perceptivas, tais como a coordenação motora e a audição. Por meio de exercícios que trambalam melodia e ritmo os desenvolvimentos motores, sensoriais e as noções bilaterais vão ao encontro de todo o desenvolvimento corporal, cognitivo, motor, emocional e social do aprendiz, além de tantos outros benefícios quando pensamos em atividades feitas com pessoas que têm alguma necessidade especial de atendimento.

As figura e imagem teóricas podem ser adotados como material pedagógico, pois contribuem para a formação de conhecimentos na construção da linguagem musical teórica, bem como nos fatores relacionados à leitura das notas musicais e simbologia escrita (Paiva, 2015). Entretanto, o desenvolvimento da leitura musical pode não ser o ponto mais importante nesse processo, e sim, o aproveitamento do processo ensino-aprendizagem de música no todo e as suas contribuições no desenvolvimento orgânico (motor, sensorial, auditivo) e social do aluno.

Barbosa (2014) afirma que, os elementos e formas teóricas devem ser usados, porém, devem ser consideradas as questões culturais e temporais de aprendizagem de cada lugar e indivíduo. Deve-se lembrar que cada um tem seu tempo para consolidar qualquer tipo de aprendizagem. Assim, quando se fala em ensino-aprendizagem musical, é preciso fazer essa observação mediante as atividades musicais propostas e fazer uma primeira análise do aluno também, pois isso é um fator fundamental para o sucesso na abordagem da metodologia escolhida.

Ainda referente à leitura musical (teoria), para além das abordagens e escritas teórico/formais de música, em relação à busca de novos materiais pedagógicos para os profissionais da educação musical, faz-se necessário que o uso de materiais e leituras alternativas/informais seja cada vez mais relevante dentro do contexto educacional musical. A respeito dessa questão, podem-se apresentar três enviesamentos:

1. O primeiro exemplo se refere às leituras de partituras alternativas ou não convencionais. Nesse procedimento o professor pode utilizar tanto instrumentos tradicionais quanto objetos alternativos, desde que se mantenha a leitura alternativa.

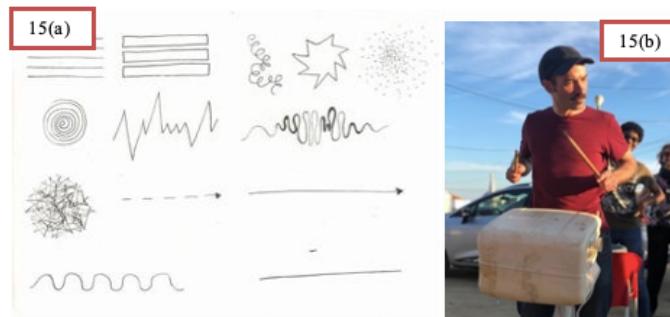
Figura 14. Leitura informal (a) e instrumento tradicional (b)..



Fonte: (a) Batucatudo (2014); (b) Elaborado pela autora (2020).

2. O segundo exemplo se refere às leituras de partituras alternativas ou não convencionais. Neste procedimento o professor pode utilizar instrumentos e objetos alternativos, mas mantendo a leitura alternativa.

Figura 15. Leitura informal (a) e instrumento alternativo (b).



Fonte: (a) Batucatudo (2014); (b) Arquivo pessoal da autora.

3. Na terceira opção o professor pode utilizar uma leitura tradicional com o uso do pentagrama e das notas e formas tradicionais, mas com objetos (instrumentos) alternativos ou adaptados.

Figura 16. Leitura formal com apoio de leitura alternativa (a) e instrumento alternativo (b).



Fonte: (a) Barbatuques (2013, p. 47); (b) Arquivo pessoal da autora.

Os materiais didático-pedagógicos podem ser separados em modalidades tais como: materiais bibliográficos; instrumentos tradicionais; objetos sonoros recicláveis ou alternativos, bem como a utilização de outros recursos como aparelhos eletrônicos que podem ser aparelhos celulares, tablets, brinquedos eletrônicos entre outros. Além disso, para o ensino musical diversos tipos de materiais didático-pedagógicos surgem a partir das infinitas possibilidades provindas da Internet (Barbosa, 2014). Os objetos alternativos são ferramentas metodológico-musicais que se têm multiplicado de forma quase que infinita.

Para o ensino musical nas escolas formais ou não formais os instrumentos tradicionais são indispensáveis, para além deles podem ser usados outros objetos, aludindo e estimulando novas experiências sonoras e musicais.

Os materiais sonoros podem ser instrumentos musicais tradicionais como a voz, o corpo, ou qualquer tipo de objeto que produza som, sendo posteriormente afinado ou adaptado mediante a necessidade. Os materiais bibliográficos podem ser, por exemplo, os exercícios musicais, os livros, os arranjos, os métodos de ensino de música e as partituras. Os equipamentos incluem DVD, aparelhos de som, computador, TV, celular e vídeo. Os materiais didáticos podem ser os CDs, DVDs, fitas de vídeo e cassete, sendo eles materiais também classificados audiovisuais. Os materiais de informática encontrados na internet e softwares específicos de música também podem contribuir de forma significativa no ensino da música.

Conforme verificado, nota-se que são diversos os materiais que podem ser adotados, bem como inventados pelos educadores em todos os tipos de escolas, a fim de contribuir para o processo e avanço do ensino-aprendizagem de música.

Em relação ao material pedagógico para o profissional da educação musical pode- se citar instrumentos tradicionais e alternativos mais comuns para o processo ensino aprendizagem de música e que são usados nas escolas e instituições do Brasil, tais como flauta doce, canto-coral e percussão.

4.3.1 Flauta Doce e Canto-coral

A Flauta Doce é um instrumento e material didático-pedagógico usado principalmente na educação infantil e iniciação teórica. Ela proporciona ao aluno aprendiz um acesso inicial a todo o universo dos instrumentos de sopro e, por isso, permite que se

trabalhe o aparelho respiratório com mais complexidade e também a habilidade do aluno quanto à interpretação musical teórica, o que inclui leituras dinâmicas e improvisos.

Para Barros (2010), a flauta doce se tornou popular a partir do século XX, após a criação da flauta doce de plástico que era, inclusive, um instrumento mais acessível para as classes sociais menos favorecidas. O autor ainda comenta sobre a forte imigração europeia para o Brasil e para os países da América do Sul nesse período, o que fez emergir no Brasil movimentos educacionais musicais que favoreceram a popularidade do instrumento.

Segundo Paiva (2015), o canto é uma ação didático-pedagógica na qual, por meio do cantor popular, é permitido trabalhar com os alunos e participantes a articulação e a dicção das palavras. Nessa perspectiva o canto e a fala para ele são percebidos como recursos pedagógicos diversos.

A partir da criatividade e da ludicidade se podem criar diversas atividades, usando, por exemplo, elementos como as onomatopeias, trava línguas, grito e sopros. A partir do som produzido pela boca se cria e recria diversas atividades interativas. Jeandot (1997) alude sobre estes recursos sonoros da boca exemplificando-os como vibrar os lábios com os dedos, estalar a língua, bater nas bochechas cheias de ar, que são atividades que podem ser classificadas também como percussivas ou como percussão corporal.

O “Canto” e o “Balbuciar” são usados especificamente no ensino da música na educação infantil, para crianças de 0 a 6 anos de idade, período esse em que o indivíduo aprende primeiramente a produzir sons, e depois a reconhecer os sons e em seguida cantar, seguindo a natural aquisição da fala.

Para França (2010), o uso das onomatopeias em práticas musicais em sala de aula é indispensável, principalmente, pelo fato dessa ação ter correlação com outras áreas do ensino-aprendizado no todo. A autora ainda afirma que “registrar é uma forma de se materializar e organizar o complexo processo de percepção musical”. A fala e a oralidade trazem memórias, discursos e ideias, sendo que as ideias geram energia criativa/lúdica. A ludicidade se relaciona diretamente com a criatividade, o que contribui para a construção na percepção e reprodução dos sons, processos esses que auxiliam, por exemplo, no desenvolvimento da fala quando se trata de educação musical infantil.

A criança que apresenta qualquer tipo de limitação, poderá por meio de simples atividades, ser superficialmente diagnosticada ou analisada a partir de suas dificuldades e seu distanciamento em relação ao desenvolvimento normal. Neste sentido, pode-se

perceber questões importantes, como por exemplo: uma criança que tenha problemas futuros com a fala ou a nível motor, sensorial ou social.

Referente às outras práticas do processo de ensino-aprendizagem do Canto/Coral, seja em escolares formais ou não formais ou através da utilização de metodologias informais, as onomatopeias tendem a contribuir com um dos interessantes materiais pedagógicos para o profissional da educação musical em todos os contextos pedagógicos e educacionais, quando são abordadas para esse fim, usando a criatividade e ludicidade para tal.

Em relação ao uso interdisciplinar e transdisciplinar do canto como um dos materiais pedagógicos para o profissional da educação, é preciso sempre enfatizar sobre essa ferramenta e suas contribuições no que se refere à educação infantil. Segundo Brasil (1998, p. 51):

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem.

São evidentes os contributos do uso da musicalização e canto na educação infantil e nas demais áreas da educação ou afins. Entende-se que o canto é uma ferramenta pedagógica musical, que tende a contribuir com os materiais pedagógicos para o profissional da educação musical. Para França (2010), o canto pode aludir as atividades sociais e de rotina como a hora de tomar banho, a hora de brincar, a hora de dormir, introduzindo gestos e movimentos que, por sua vez, auxiliam no desenvolvimento motor e cognitivo da criança.

Conforme França (2010, p. 18):

Do ponto de vista musical, a ideia é desconstruir e reconstruir, transgredir e transformar a forma. Da perspectiva do letramento, é dominar a escrita, e não ser domado por ela. Brincar com as letras, palavras e onomatopeias, variando sua intensidade, altura e direção, combinando-as, cruzando-as e retrogradando-as, pode conferir ao processo de letramento uma dimensão lúdica e criativa.

Ao se pensar em possibilidades e recursos pedagógicos para os profissionais da educação musical e, principalmente, em materiais pedagógicos, o canto como uma prática e recurso demonstra ser uma boa ferramenta pedagógica e de uso indispensável. Além disso, por meio do canto é possível criar corais musicais dos mais variados estilos e gêneros musicais, possibilitando a transmissão oral de diferentes identidades culturais que vão ao encontro do apoio e equilíbrio nos resgates culturais e em diferentes lugares, perpetuando, fomentando e mantendo vivos diversos bens culturais artísticos.

O canto é, possivelmente, a prática de ensino-aprendizagem musical mais comum e usada nas escolas públicas regulares no Brasil, por ser um recurso produzido pelo próprio corpo e que não necessita de outro instrumento para ser produzido. Além disso, o canto é uma ferramenta muito utilizada nas atividades escolares inter e transdisciplinares como ferramenta pedagógica em várias outras áreas do ensino.

No Brasil existe um professor de física chamado José Inácio Pacheco, mais conhecido na capital mineira pelo apelido de “Pachecão”. “Pachecão” é um respeitado professor de física, reconhecido nacional e internacionalmente por usar em suas aulas, recursos e ferramentas musicais para estimular os alunos a decorarem fórmulas físicas. Ele usa músicas e paródias criadas por ele mesmo e que ajudam estudantes de vários níveis acadêmicos a decorarem e resolverem problemas complexos da disciplina. Além do valor das próprias composições, nesse caso exemplificamos o uso interdisciplinar e transdisciplinar, no qual é combinando a música, o canto e a física. “Pachecão” utiliza o canto como um dos tipos de material pedagógico para o profissional da educação musical ou para professores que não lecionam música.

Cabe ressaltar que, nesse contexto o professor “Pachecão” além de ensinar física a partir das metodologias tradicionais, faz uso de ferramentas metodológicas informais e em lugares e ambientes não formais⁴².

Embora neste estudo não possam ser aprofundadas as questões relacionadas às práticas que dizem respeito ao ensino formal de música na educação (infantil, básico, fundamental, médio e superior), muitos são os contributos do uso do canto coral como ferramenta pedagógica. A intenção é demonstrar as diversas formas, possibilidades, recursos e materiais que podem e devem ser utilizados a partir do ensino informal e não formal de música. Pode-se dizer que a Flauta Doce assim como o Canto Coral são recursos confiáveis e bem-sucedidos na promoção de diferentes metodologias para o

⁴² Link de canal no YouTube, do Professor Pachecão: <https://www.youtube.com/watch?v=fOyEHe1pfuQ>

ensino de música, assim como representam possíveis materiais pedagógicos para o profissional da educação musical.

4.3.2 Percussão

A percussão acredita-se ser é uma das modalidades musicais que mais possibilita recursos pedagógicos para educação musical ou musicalização, principalmente no que se refere ao uso de materiais informais, recicláveis ou alternativos. Ela pode ser considerada uma modalidade, pois percussão não diz respeito a apenas um instrumento e, sim, uma classe de instrumentos ou objetos sonoros que podem ser afinados ou não, podendo ser também instrumentos de outras modalidades como o piano. O piano, por sua vez, é um instrumento classificado como melódico, mas, que em sua função primária, deve ser executado através do percutir dos dedos nas teclas. Para Dias (2016) citado por Vasconcelos (2017, p. 63):

Um dos maiores problemas com que me tenho deparado no ensino da percussão, é o facto de se tratar de uma formação instrumental recente. O repertório mais relevante é de origem limitada às últimas 3 décadas, não havendo portanto uma herança pedagógica significativa, ao nível de métodos e repertório, como acontece com outros instrumentos com mais tradição. Outro problema é facto de a percussão representar, não um único instrumento, mas sim um conjunto de instrumento. Do ponto de vista curricular consta, pelo menos, o ensino de 5 instrumentos. Tudo isso, aliado à recente redução letiva das aulas de instrumento, obrigada a uma maior organização do tempo da aula, por parte do professor e uma maior eficiência do estudo diário do aluno. || Essencialmente pelas questões da existência de poucos métodos didáticos ativos da Percussão, muitas vezes encontram algumas dificuldades em estabelecer ligações entre os vários níveis de sério atribuir aos alunos, por forma a que qual o aluno não sinta muitas dificuldades na adaptação aos novos elementos teóricos e técnicos” (Dias, 2016, p. 86 apud Vasconcelos, 2017, p. 63).

Percussão ou percutir é basicamente o contato de duas superfícies que produzem um som, ruído ou barulho e que pode ser ainda de duas superfícies físicas ou mistas, como

por exemplo o bater das mãos na água. Para Abrahão (2015, p. 30), a percussão é “um conjunto de instrumentos e objetos de fruição estética”. Pode-se dizer então, que todo som produzido é percutido desde que haja uma intenção para a ação, assim a ação pode ser classificada como música percussiva.

Para Oliveira (2014), a música pode ser feita apenas com algo que produza som e a ideia do som que se quer produzir. Já para Abrahão (2015):

Compreender o dar-se da percussão como um fenômeno que se doa na e para a realidade. Dito mais claramente, percussão é coisa que age pelo fazer fazendo de realidade, de um operar de realidade, mas que não permanece como obra, no sentido de obra acabada, finalizada e com autoria; se dá na obra, se vê na obra e faz a obra, porém, não é uma obra, ela não tem autoria e não é época. É um fenômeno que marca épocas, trazendo à presença o sagrado da essência do ser que nela se revela quando a arte requisita. Presença que se faz audível, visível, toque, é percussão como arte de ser sendo. (Abrahão, 2015, p. 31)

Com base na profunda citação acima, que explica o que é percussão para o autor, pode-se fazer uma analogia com o coração, que é um dos órgãos vitais do corpo humano, dependendo totalmente da sincronização, pulsação, compasso e frequência rítmica para manter a vida. Quando há qualquer alteração anormal, isso pode ser capaz de causar graves danos ou até mesmo levar a morte.

Quando se ministra qualquer tipo de aula ou workshop de percussão, o primeiro ato musical percussivo que induz os alunos é a experiência. É solicitado a todos os presentes para colocarem a mão no peito e que sintam a batida do seu coração.

Para além das analogias exemplificadas acima sobre percutir e percussão, é importante entender que a percussão é parte de uma variedade de objetos e que compõe um grupo de “coisas” que formalmente chamaremos de set de percussão⁴³.

Para exemplificar essa afirmação, citamos algumas classes de objetos que formalmente chamamos de instrumentos de percussão, tais como: os instrumentos orgânicos, os vegetais e cascas(cascas, efeitos), bambu (reco-reco), os feitos por peles de animais (atabaque, jambé, pandeiro), os sintéticos (timbal, tamborim) e os metais de todos os tipos (triângulo, pratos) entre outros. Os instrumentos podem variar de tamanho, de timbre e qualidade. Existem ainda as classes de instrumentos que podem ser afinados e

que possuem funções melódicas e harmônicas como é o caso do xilofone, da marimba de vidro e até mesmo o piano.

Os instrumentos de percussão, assim como o set de percussão, no Brasil são também popularmente ou informalmente chamados de “cozinha”, essa denominação é dada devido à quantidade de recursos sonoros, objetos e itens que tem na cozinha e que podem ser usados para produzir sons percussivos, tais como: pratos, garfos e panelas de vários tipos e timbres. A cozinha é um lugar que reúne as pessoas em momentos de comumhão, de celebração e bem-estar, sendo este mesmo sentimento proporcionado em ambientes com música percussiva, como acontece durante o período do carnaval no Brasil ou na própria roda de samba.

A. Percussão coletiva

A percussão coletiva é uma prática musical que possibilita o alcance a muitas pessoas simultaneamente. Desta forma, ao se falar de trabalhos musicais ou de musicalização em massa, coletivos ou em grupos mais ou menos numerosos, pode-se denominar percussão coletiva. Para este trabalho o uso desta prática musical é indispensavelmente indicado, pois, segundo Aragão e Arado (2012, p. 45), o ensino coletivo de música “é uma prática pedagógico-musical relevante e significante para o desenvolvimento de habilidades musicais, socialização, democratização e acessibilidade ao conhecimento musical”. Além disso, os autores afirmam que essa modalidade musical - percussão em grupo - proporciona ainda o “desenvolvimento da autonomia, da motivação para estudar e se aprimorar, a qualidade do produto musical além da integração de diferentes habilidades e conhecimento musicais” diversos.

A partir do exposto, pode-se observar que é por meio das práticas musicais coletivas que são realizadas a maioria das aulas de música ou musicalização em escolas públicas e ambientes não formais no Brasil, sendo que o mesmo foi observado em Évora, Portugal. É importante ressaltar sobre o uso das metodologias informais para o ensino da música percussiva, pois essas formas didáticas proporcionam mais simplicidade podendo ser transmitidas oralmente para o aprendiz. Por conta de sua estrutura e transmissão são indicadas para aplicação em grandes grupos ou em práticas de pequenos grupos.

O grande referencial da educação musical, Emile Jaques Dalcroze, no início do século XX já demonstrava preocupação com a acessibilidade da música pelo povo, pois para Dalcroze (1865-1950) citado por Madureira (2008) fazer música de forma coletiva

e gratuita é de grande importância. Percebe-se então que os processos de ensino aprendizagem são mais proveitosos quando realizados em grupos, desta forma Barbosa e Aguiar (2018, p. 136) citam Tourinho (2006, p. 89), onde justificam este ensino defendendo que “o aprendizado ocorre mais rápido por causa do convívio em grupo” e “pela observação de si mesmo e dos outros colegas”.

Teixeira (2012) elenca uma série de elementos que são insubstituíveis à qualidade educativa e que facilmente se encontram nas práticas em grupo:

O elemento conhecimento inclui saber, definir, lembrar, reconhecer, listar e reproduzir; o elemento compreensão inclui saber o significado, comparar, contrastar, explicar e dar 15 exemplos; o elemento aplicação inclui aplicar, utilizar, implementar, produzir, mostrar, escrever, resolver, desenvolver e ilustrar; o elemento análise inclui desconstruir, categorizar, comparar, diferenciar, distinguir, separar, subdividir, concluir e determinar; o elemento síntese inclui adaptar, combinar, compor, criar, produzir, desenvolver, construir, incorporar e estruturar; e o elemento avaliação inclui julgar, avaliar, comparar, concluir, justificar, criticar e decidir. (Teixeira, 2012, pp. 14-15)

Conforme apontado por Teixeira (2012), pode-se afirmar que o uso da música percussiva nos ambientes formais e não formais de educação musical torna-se uma ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem da música em grandes grupos, pois trata-se de uma linguagem de fácil aprendizagem e interpretação. E baseando-se nesses elementos é possível delimitar a condução de todos os processos envolvidos dentro desta metodologia.

Percebe-se ainda que a música percussiva, assim como os instrumentos tradicionais ou adaptados/alternativos de percussão são objetos que conectam facilmente com o seu condutor. Há uma relação que pode ser entendida quase que de forma orgânica, intuitiva e ancestral. Basta relembrar a relação homem-tambor ao longo do processo histórico e cultural da humanidade. Esta relação homem/música pode ser assistida ainda hoje naturalmente e cotidianamente nos meios sociais de todo o mundo, como por exemplo: nas fanfarras das torcidas esportivas, nas manifestações sociais políticas, nos encontros informais entre amigos e familiares, podendo ser ainda reproduzido através de simples ações como o ato bater palmas ou de bater um objeto em outro. Entretanto, para que seja

considerada música percussiva, é preciso que haja a intenção desta ação, sendo ela reproduzida em tempos e em determinados ritmos e compassos.

Reprodução rítmica é um conjunto de ações combinadas, algumas são de fácil entendimento e outras mais complexas. Para o ensino de música percussiva em grandes grupos, o indicado é utilizar ritmos que tenham e tragam lembranças afetivas para o aluno e apresentar ritmos mais simples e de fácil reprodução. Assim sendo, o processo baseado no ensino aprendizado informal alcançará mais rapidamente gratificantes resultados, estimulando assim cada vez mais o aprendiz.

B. Percussão alternativa e corporal

A modalidade musical conhecida como percussão, nos permite o uso de materiais alternativos como sendo percussivos. Para Pacheco (2007, p. 92), “aprender a tocar um instrumento não significa apenas dominar as técnicas de execução sob a orientação de alguém, mas, sim, inventar formas de executá-las”.

Para o grupo musical Stomp a criatividade não falta em suas performances e execuções musicais percussivas. Criado em 1991, em Brighton-Reino Unido, pelos artistas de rua Luke Cresswell e Steve McNicholas. O termo Stomp se refere a um subgênero distinto de teatro físico que mistura música, performance, dança, entre outros exemplos estéticos da arte contemporânea. O grupo também faz uso de objetos alternativos recicláveis, de uso comum no cotidiano como, vassouras, latas de lixo, latas de tinta, além de instrumentos musicais tradicionais readaptados⁴³.

O Stomp é um grupo inovador que em suas apresentações e espetáculos exploram também frutas e legumes, utilizando-os como recurso e material para reproduzir sons e música. O grupo utiliza microfones próprios para captação de baixos, médios e altos timbres e os artistas usam ainda recursos ousados como a mastigação ou cortes de verduras e legumes, para alcançar resultados sonoros surpreendentes e bem curiosos. Nesse exemplo o corpo, englobando as verduras e legumes, se transforma em novas formas de reprodução musical passando a ser então possíveis ferramentas produtoras musicais.

Assim como o Stomp, o grupo musical brasileiro Uakti é também um grupo que utiliza objetos alternativos e recicláveis para produzir sons, resultando em belos arranjos

⁴³ No link <https://www.youtube.com/watch?v=tZ7aYQtHdg> pode-se perceber como objetos adaptados tornam-se instrumentos musicais.

musicais. Com uma peculiar característica musical, mais produzida e voltada para uma proposta plástica da música. O grupo mineiro, de Belo Horizonte, foi criado em 1978 pelos músicos percussionistas Marco Antônio Guimarães, Artur Andrés Ribeiro, Paulo Sérgio Santos e Décio Ramos. Todos os instrumentos que são tocados pelo Uakti foram fabricados pelo músico e também integrante da banda Marco Antônio, “que afirma ser o Uakti uma combinação feliz e secular que busca, por meio de novas e diretas ligações com novos instrumentos, alcançar resultados sonoros singulares”⁴⁴.

Os materiais alternativos assim como o corpo sendo usados como instrumento se tornam aos poucos ferramentas possíveis inclusive no ensino de música nas escolas formais ou não formais. Essa possibilidade vem se tornando uma estratégia conveniente no que diz respeito às questões financeiras, que são geralmente problemas comuns nesses ambientes. Nesta perspectiva, ao utilizar do corpo como objeto sonoro percussivo, tais práticas passam a ser mais exploradas, além de ser um recurso viável e acessível a todos.

Barba (2013) apresenta muitas possibilidades e recursos pedagógicos possíveis para o uso e prática do corpo com uma possibilidade e modalidade, além de material pedagógico musical. Segundo o autor, esses materiais vêm sendo estudados e praticados desde 1995, com o surgimento e alargamento da música contemporânea e quando se criou o grupo de percussão corporal Brasileiro Barbatuques.

O Barbatuques faz parte de um seletí grupo de músicos e artistas que dividem o mesmo desejo, que é ensinar novas e possíveis formas de fazer música, viajando todo o mundo e ensinando suas inovadoras metodologias que utilizam do corpo como o próprio instrumento percussivo. O grupo se mantém ativo e desenvolve atividades bem heterogêneas, tais como: ensinar música, publicar artigos, atuar em projetos culturais, apresentações e espetáculos musicais de renome nacional e internacional. Além disso, o mesmo participa ativamente na criação de trilhas sonoras, arranjos musicais diversos e sonoplastias nas áreas audiovisuais⁴⁵.

Para Mesquita (2016), os grupos de percussão, que têm como principais objetivos didáticos a percussão corporal e as metodologias informais, estão relacionados com a automatização rítmica, ampliação do repertório de sons corporais, produção de ritmos e melodias, incentivo da capacidade de criação musical, incentivo das atitudes lúdicas e cooperação e promoção da percepção corpórea em sua globalidade.

⁴⁴ Um pouco do trabalho desenvolvido pelo grupo Uakti pode ser visto no link a seguir:
<https://www.youtube.com/watch?v=jvULBDKU37g>

⁴⁵ Um pouco sobre o trabalho do grupo Barbatuques pode ser visto no link:
<https://www.youtube.com/watch?v=CUUQ9GkClm0>

Ainda sobre o Barbatuques, o que se pode perceber é que o mesmo vem a ser um grupo pioneiro e influenciador de pesquisas e estudos nas áreas do ensino informal e não formal de música. Além de estar na vanguarda das questões relacionadas às novas metodologias do ensino de música percussiva é também utilizado como referência bibliográfica no que se refere ao corpo como instrumento e objeto percussivo para o ensino de música. Sobre o corpo humano ser uma rica fonte de sons e por isso ser considerado nosso primeiro instrumento musical, Barba (2013) afirma que:

[...] O corpo humano é uma fonte muito rica de sons e pode ser considerado nosso primeiro instrumento musical. É importante valorizarmos os sons que os alunos já possuem, os que eles conquistam mais facilmente e os que eles mais gostam de fazer. É fundamental também estimulá-los, com paciência e persistência, a conquistar novos sons [...]. (Barba, 2013, p. 42)

[...] Sentimos a presença do ritmo na batida de nosso coração, em nossa respiração ou ao caminharmos. Reconhecemos inúmeros timbres e melodias na exploração de nossa voz e também na escuta da voz do outro. Não é à toa que no vocabulário musical estão presentes palavras como pulsação e andamento [...]. (Barba, 2013, p. 40)

Desta forma ao se referir os grupos Barbatuques, Uakti e Stomp é importante ressaltar que os mesmos serviram de apoio nesta pesquisa, assim como na construção profissional da professora de música e autora deste trabalho. Além disso, ainda servem de inspiração por serem, justamente, grupos percussivos que atuam em diferentes áreas profissionais, mas, que têm na percussão corporal a sua principal ferramenta de trabalho.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo a identificação da diferenciação das terminologias que norteiam a educação informal e não formal, bem como a demonstração do uso de materiais e metodologias alternativas para o ensino aprendizagem da música percussiva.

Neste trabalho pretendeu-se compreender quais as contribuições pedagógicas e artísticas do ensino informal e não-formal de música percussiva e quais os autores relevantes no estudo deste tema, uma vez que o trabalho prático citado nessa dissertação vem sendo realizados de forma muito intuitiva. Entretanto, pode-se verificar ao longo da vida docente e a partir das pesquisas feitas nesta dissertação, que existe uma lacuna entre as modalidades de ensino-aprendizagem identificadas nos meios formais e não formais de educação. O mesmo ocorre no que se refere ao ensino informal de percussão e as licenciaturas musicais no geral.

Durante a elaboração deste estudo muitas questões foram levantadas a partir da análise dos materiais, sendo que enquanto investigadora, docente e artista existiu uma especial atenção na identificação de novas maneiras de ensinar música que fizessem luz sobre a qualidade efetiva dos resultados performativos alcançados, nos diferentes contextos.

Tendo por base a inter-relação entre a produção académica pesquisada e a reflexão da autora sobre as suas experiências enquanto professora, principalmente com grupos e coletivos, compreendeu-se que existiram tentativas pautadas em erros e acertos, obtendo-se êxito na área. Estas ações tiveram importante colaboração para a criação e finalização desta pesquisa.

Hoje, após algum tempo trabalhando com diferentes grupos, diferentes idades, raças, etnias, nacionalidades, entre outros, torna-se possível evidenciar que a música percussiva vem a ser a modalidade musical mais recomendada para se trabalhar em grupos, sejam eles grandes ou pequenos. Este fato é justificado devido às diferentes possibilidades e recursos que se percebem úteis nas diversas abordagens positivas disponíveis na música percussiva e para a transmissão da mesma.

Conclui-se que são várias as capacidades e recursos positivos que podem e devem ser usados como material / instrumento pedagógico (tradicional, alternativos, recicláveis ou adaptados), no auxílio dos profissionais da educação musical, de arte ou de outras modalidades educativas, com o intuito de promover maior acesso à arte e, sobretudo, à

educação de música percussiva de forma igualitária, seja de forma direta ou através das trans e interdisciplinaridades.

A partir deste estudo, pretende-se elaborar um material que se apresentará como um livro ou até mesmo em forma de aplicativo de celular. Desta forma, acredito que estarei a contribuir com o avanço do processo de ensino-aprendizagem de música nas escolas públicas brasileiras e portuguesas (escolas formais e tradicionais de estudos regulares ou conservatórios), e nas escolas e espaços não formais e informais, que utilizam a música como parte da grade curricular. Este material contará ainda com algumas sugestões de uso de materiais alternativos e recicláveis para aplicação das aulas ou atividades propostas.

Com o que fica evidenciado ao longo deste estudo, permite-nos acreditar ser de grande importância que os pesquisadores, académicos e artistas aprofundem cada vez mais a sua Práxis docente e artística, num permanente questionamento e reflexão sobre as suas práticas, discorrendo e mostrando seus trabalhos e ideias em contributo à educação. Parafraseando Paulo Freire (2003, p. 26), “é preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que num dado momento, a tua fala seja a tua prática”. Para que futuramente se crie uma base sólida de materiais didáticos através do uso de recursos pedagógicos informais e alternativos / recicláveis que permitam o ensino de música em todos os ambientes e de todas as formas possíveis, seja nos espaços formais, informais ou não formais independentemente da condição socioeconômica destes espaços e das características de seus participantes, tendo em vista os positivos e consideráveis resultados já alcançados até o momento.

REFERÊNCIAS

- Abrahão, P. T. P. (2015). *Percussão: Toque de sentido* (Tese de Doutoramento). Disponível em <https://www.meloteca.com/wp-content/uploads/2019/03/percussao-toque-de-sentido-compactado.pdf>
- Agosti-Gherban, C., & Rapp-Hess, C. (1986). *L'enfant, le monde sonore et la musique*. Paris: PUF.
- Aguiar, M. L. (2013). *Paisagens sonoras: a experiência composicional nas redes de sons do entorno do sambódromo de Manaus* (Dissertação de Mestrado). Disponível em <http://ri.ufmt.br/handle/1/558>
- Almeida, C. M. G., & Ben, L. M. (2005). Educação musical não formal: Um estudo sobre profissional em projetos sociais de Porto Alegre, RS. *Anais Do Congresso Da ANPPOM, 15*, 83–91. Disponível em https://www.anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao2/cristiane_galdino_luciana_del_ben.pdf
- Almeida, M. S. B. (2014). Educação não-formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem [recurso eletrónico]. In S. S. Oliveira (Coord.), *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE produções didático-pedagógicos*. Disponível em http://www.diaadiadecacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_bio_pdp_maria_salete_bortholazzi_almeida.pdf
- Almeida, R. (1926). *História da música brasileira*. Rio de Janeiro: F. Briguiet.
- Alves Filho, M. (2007). Para saber a diferença entre a educação não-formal e a educação informal. *Jornal da Unicamp*. Disponível em https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/jornalPDF/ju367pag12.pdf.
- Amado, C. M. M. (2007). *História da Pedagogia e da Educação: Guião para acompanhamento das aulas*. Disponível em <http://home.dpe.uevora.pt/~casimiro/HPE-%20Guiao%20-%20tudo.pdf>
- Angel, R., Camus, S., & Mansilla, C. (2008). *Plan de Apoyo técnico musical dirigido a los profesores de Educación General Básica, principalmente en NBI y NB2* (Tesis de Pregrado). Universidad de Playa Ancha.
- Aragão, J. K. P. M, & Arado, S. R. B. (2012). Fazer música junto: Ensino coletivo de canto e percussão no Projeto Musicar. *Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais, 5*, Goiânia.
- Aragão, J. S. (2007). *Metodologia e conteúdos básicos de comunicação e artes*. Indaial: Asselvi.

Arroyo, M. (2000). Transitando entre o “formal” e o “informal”: Um relato sobre a formação de educadores musicais. *Anais do Simpósio Paranaense de Educação*, 7, 77-90.

Assis, T. S., & Rocha, L. V. (2017). *Referências conceituais para uma pedagogia da dança*. Salvador: UFBA, Superintendência de Educação a Distância. 42p.

Avanço, F. R., & Batista, F. M. R. C. (2017). A música como apoio no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, 8(19).

Barba, F., & Núcleo Educacional Barbatuques. (2013). *O corpo do som: Experiências do Barbatuques*. Disponível em http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed5/artigo3.pdf

Barbosa, S. S. M. (2014). *O ensino de música nas escolas públicas de Londrina: Caminhos e possibilidades* [Trabalho de Conclusão de Curso não publicada]. Universidade Estadual de Londrina.

Barbosa, W. S., & Aguiar, M. L. (2018). Práticas musicais indígenas: Do esquecimento às contribuições para educação musical. In Migliorini, J. M. (Org.), *Reflexões sobre a arte e o seu ensino [recurso eletrônico]* (pp. 131-140). Ponta Grossa: Atena.

Barros, D. F. (2010). *Flauta doce no século XX: O exemplo do Brasil*. Recife: Editora da UFPE.

Barros, V. C., & Santos, I. M. (2010). Além dos muros da escola: A educação não formal como espaço de atuação da prática do pedagogo. *Encontro em Pesquisa em Educação de Alagoas*, Maceió, 5, 1-9. Disponível em <https://docs.favenorte.edu.br/files/biblioteca/publicacoes-online/ALEM-DOS-MUROS-DA-ESCOLA-A-EDUCACAO-NAO-FORMAL-COMO-ESPAÇO-DE-ATUAÇÃO-DA-PRATICA-DO-PEDAGOGO.pdf>

Ben, L. (2003). Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: Idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 11(8), 29-32.

Bogdan, R. C & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative Research for Education: An introduction to Theories and Methods*. New York: Pearson.

Boudler, J. (1996). Batucada erudita. *Revista Arte Sonora* 1(1), 6-11.

Brandão, C. (1985). O que é educação? São Paulo: Brasiliense.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. (1998). Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Volume 3, conhecimento do mundo*. Brasília: Ministério da Educação.

Brasil. Ministério da Educação. (2018). História. Recuperado Agosto 11, 2020, em Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior website: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>

Bréscia, V. P. (2002). *Educação musical: Bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo.

Camargo, M. F. (2001). *Gestão do Terceiro Setor no Brasil*. São Paulo: Ed. Futura. Disponível em <https://www.abong.org.br/final/download/manualdoterceirosetor.pdf>

Carvalho, D. A. L. (2009). *Aprendizagem musical não formal no ambiente do samba* (Monografia de Licenciatura em Música). Disponível em <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/deniscarvalho.pdf>

Conceição, J. L., Lima, M. P. V. M. (2015). A Música como Recurso no Processo de Ensino e Aprendizagem. *Encontro Internacional de Formação de Professores (ENFOPE)*, Aracaju, 8, 1-10.

Coombs, P. H. (1969). La crise mondiale de l'éducation: Analyse de systèmes. *Revue française de pédagogie*, 7, 52-56.

Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1975). *La Lucha Contra la Pobreza Rural: El Aporte de la Educación no Formal*. Madrid: Editorial Tecnos.

Costa, E. B. O., & Rauber, P. (2009). História da educação: surgimento e tendências atuais da universidade no Brasil. *Revista Jurídica UNIGRAN*, 11(21), 241-253.

Costa, M. C. C. G. (2015). *Para que servem as gavetas? Atividades criativas nas aulas de guitarra* (Dissertação de Mestrado). Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/32244661.pdf>

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355- 379.

Cruvinel, F. M. (2005). *Educação musical e transformação social: Uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura.

Delalande, F. (1979). *Pédagogie musicale d'eveil*. Paris: Institut National de 1^o Audiovisual.

Farrapa, R. C. D. (2013). Particularidades do ensino do canto a adolescentes no contexto da Escola de Música do Conservatório Nacional (Relatório de Estágio de Mestrado). Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3896>

- Fávero, M. L. A. (2006). A universidade no Brasil: Das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, 28, 17-36.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=pt&tlang=pt
- Ferreira Junior, A., & Bittar, M. (1999). Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, 80(196), 472-482. Doi: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1308>
- Fonterrada, M. T. O. (2008). *De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP.
- França, C. C. (2010). Sopa de letrinhas: Notações analógicas (des)construindo a forma musical. *Música na educação básica*, 2(2), 8-21.
- Freire, P. (1989). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, V. B. (2011). *Música e sociedade uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. Florianópolis: ABEM.
- Gadotti, M. (2000). Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 03-11. Doi: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=pt&tlang=pt
- Gaspar, A. A. (2002). *Educação formal e a educação informal em ciências*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- Giles, T. R. (1987). *História da educação*. São Paulo: EPU.
- Gonh, M. G. (2011). *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez.
- Gohn, M. G. (2016). Educação não-formal nas instituições sociais. *Revista Pedagógica*, 18(39), 59-75. Disponível em <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3615/2053>
- Gordon, E. E. (2008). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Green, L. (2008). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Farnham, United Kingdom: Ashgate Publishing Company.
- Jacobucci, D. F. C. (2008). Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. *Revista Em Extensão*, 7(1), 55-67.
- Jeandot, N. (1997). *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione.

- Kater, C. (2004). O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, 10(1), 43-51. Disponível em http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed10/revista10_artigo6.pdf
- Kandles, M. A., & Chiarelli, L. K. M. (2011). *Educação musical: Caderno de estudos*. Indaial: Editora Uniasselvi.
- Libâneo, J. C. (2000). *Pedagogia e pedagogos, para quê*. São Paulo: Cortez.
- Lopes, E. (Org.). (2017). *Tópicos de pesquisa para a aprendizagem do instrumento musical*. Disponível em <http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/22832/1/Livro%20EL.pdf>
- Loureiro, A. M. A. (2008). *O ensino da música na escola fundamental*. Campinas: Papirus.
- Luckesi, C. C. (2015, 30 agosto). Luckesi - ludicidade, lúdico, atividades lúdicas: 14 - Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. Recuperado Agosto 11, 2020, em Luckesi - ludicidade, lúdico, atividades lúdicas website: <http://luckesi002.blogspot.com/2015/08/14-desenvolvimento-dos-estados-de.html>
- Madureira, J. R. (2008). *Émile Jaques-Dalcroze: Sobre a Experiência Poética da Rítmica: Uma exposição em 9 quadros inacabados* (Tese de Doutoramento). Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251774>
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2007). *Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis*. São Paulo: Atlas.
- Martins, E. (2006). A educação aberta à não formalidade (aprendizagens auto-reguladas). *Educare/Educere: Revista da Escola Superior de Educação*, 9(19), 69-95. Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/238>
- Mendonça, A. W. P. C. (2000). A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 14(1), 131-151. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a08>
- Mesquita, C. M. S. (2016). Percussão corporal no ensino da música: Três atividades para a educação básica. *Música na Educação Básica*, Londrina, 7(7-8), 46-59. Disponível em http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed7e8/Revista%20Música%207_Mesquita.pdf
- Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of music*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Moura, R. (2004). *No princípio era a roda: Um estudo sobre samba, partido alto e outros pagodes*. Rio de Janeiro: Rocco.

- Nzewi, M. (2003). Acquiring Knowledge of the Musical Arts in Traditional Society (pp. 13-37). In A. Herbst, M. Nzewi, K. Agawu (Eds.), *Musical Arts in Africa: Theory, Practice and Education*. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/262086282_A_Contemporary_Study_of_Musical_Arts_Informed_by_African_Indigenous_Knowledge_Systems_vol_1_vol_2_vol_3_vol_4_vol_5_by_Meki_Nzewi
- Oliveira, A. (2007). Aspectos Históricos de Música no Brasil. In A. Oliveira, R. Cajazeira (Orgs.), *Educação Musical no Brasil* (pp. 3-12). Salvador: P&A.
- Oliveira, A. C., & Haddad, S. (2001). As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 61-83. Doi: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100003&lng=pt&tlang=pt
- Oliveira, J. P., & Freire, C. A. R. (2006). *A Presença Indígena na Formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação/Unesco.
- Oliveira, T. (2014). Utilizando percussão como ferramenta para aula de música. *Seminário Nacional de Arte e Educação*, Rio Grande do Sul, 24, 159-163. Disponível em <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/181/281>
- Pacheco, E. G. (2007). Pedacursão: Uma experiência de formação em educação musical na pedagogia. *Cadernos de educação*, 29, 89-104. Doi: <http://dx.doi.org/10.15210/caduc.v0i29.1782>
- Paiva, J. P. F. (2015). *A utilização do material didático na aula de música: Um estudo de revisão bibliográfica* (Trabalho de Conclusão de Curso). Disponível em <https://bdm.unb.br/handle/10483/10627>
- Palhares, J. A. (2014). Centralidades e periferias nos quotidianos escolares e não-escolares de jovens distinguidos na escola pública. *Pesquisar em Educação*, 1. Disponível em <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/5>
- Paraná. Secretaria de Estado da Educação. (2008). Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Arte. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf
- Penido, D. (2018). *Palmapé: Método de ensino rítmico e consciência corporal*. Brasil: Adelante.
- Pereira, L. M. (2011). *Educação musical na escola pública: Um olhar sobre o projeto “música para todos”*. (Dissertação de Mestrado). Disponível em http://www.ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/DISSERTA_O_LL_TSI_A_MORENO_PEREIRA_1407880689.pdf
- Pignatari, D. (1981). Vanguarda em explosão sonora. In *Informação linguagem comunicação* (107-114). São Paulo: Cultrix. 121p.

- Pinto, L. (2007). *Educação não-formal: Um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal* (Dissertação de Mestrado). Disponível em <http://hdl.handle.net/10071/705>
- Rocha, S. L. F. (2003). *Terceiro Setor*. São Paulo: Malheiros.
- Ronca, P. A. C., & Terzi, C. A. (2001). O movimento lúdico. In A. C. Ronca & C. A. Terzi (Eds.), *A aula operatória e a construção do conhecimento* (pp. 147–171). São Paulo: Editora do Instituto Esplan.
- Rodrigues, J. F. (1999). Matemática e música. In H. M. Matos & J. N. Tavares (Coords.), *Encontro Música e Matemática: Actas* (pp. 147-171). Disponível em https://cmup.fc.up.pt/cmup/musmat/MatMus_99.pdf
- Santos, C. P. (2007). Educação musical nos contextos não formais: Um enfoque acerca dos projetos sociais e sua interação na sociedade. *Anais do Congresso da ANPPOM*, São Paulo, 17. Disponível em https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_CPSantos.pdf
- Schafer, M. (1992). *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora UNESP.
- Silva, A. L. F., & Perrude, M. R. (2013). Atuação do pedagogo em espaços não formais: algumas reflexões. *Revista Eletrônica Pro-docência*, 4(1), 46-56. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/prodocenciaope/pages/arquivos/Volume4/TEXTO%205%20-%20p.%2046%20a%2056.pdf>
- Silva, R. S. G. (2018). *Educação não formal e formação contínua de professores: Um estudo de caso* [Dissertação de Mestrado].
- Simson, O. R. M., Park, M. B., Fernandes, R. S., & Afonso, A. J. (2001). *Educação não-formal: Cenários da criação*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Sousa, J. A. M. (2014). *Ensino da música em contexto formal e contexto não formal* (Relatório de Estágio de Mestrado). Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/13124/1/JOSE_SOUSA.pdf
- Souza, F. P. D. (2017). *A importância da disciplina de artes na educação: Capacidade e criatividade das crianças* [Monografia de Licenciatura]. Disponível em https://bdm.unb.br/bitstream/10483/19586/1/2017_FernandaPatriciadeSouza.pdf
- Souza, G. C. (2015). O professor de música: Percursos até a Lei 11.769/08. *Congresso Nacional Da Associação Brasileira de Educação Musical*, 22.
- Snyders, G. (1992). *A Escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez.
- Tamada, M. H., & Mendonça, M. H. (2015). A exploração de museus como espaços não formais na interface entre ensino de ciências e formação de professores através do PIBID. *Congresso Nacional de Educação*, Curitiba, 12, 63-75. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15889_10139.pdf

Teixeira, L. A. L. D. (2012). *O grupo de percussão e sua influência na aprendizagem da percussão* [Dissertação de Mestrado]. Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/10593>

Tourinho, C. (2004). Ensino coletivo de violão e princípios da aprendizagem colaborativa. *Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*, Goiânia, 1, 37 - 43.

Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Editorial Ariel.

Vasconcelos, A. A. (2017). O ensino e aprendizagem de um instrumento nos conservatórios e academias: Problemáticas e desafios. In Lopes, E. (Org.), *Tópicos de pesquisa para a aprendizagem do instrumento musical* (pp. 46-77). Goiânia: Kelps.

Vásquez, G. (1998). La educación no formal y otros conceptos próximos. In Sarra-Mona, J., Vásquez, G., & Colom, A. J. (Orgs.). *Educación no formal* (pp. 11- 25). Barcelona: Editorial Ariel.

Vygotsky, L. (2003). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (1994). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

Wasser, J. D., & Bresler, L. (1996). Working in the Interpretive Zone: Conceptualizing Collaboration in Qualitative Research Teams. *Educational Researcher*, 25(5), 5–15. Doi: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X025005005>

Wille, R. B. (2005). Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 13(13), 39-48. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/323>

SITES CONSULTADOS

Beatrixebreda. (2020). Uakti - Mapa - Heineken Concerts - 1996 [YouTube Video]. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jvULBDKU37g>

Benvinda Filmes. (2009). Documentário Escola Integrada BH [YouTube Video]. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6DxeXJQUIIE>

Capucho, J. (2017, novembro 20). Assédio online. Mulheres ameaçadas com publicação de fotos privadas - DN. Recuperado Agosto 11, 2020, em www.dn.pt website: <https://www.dn.pt/sociedade/assedio-online-mulheres-ameacadas-com-publicacao-de-fotos-privadas-8928844.html>

- Cirkus in Beweging. (2008). TOCA RUFAR [YouTube Video]. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=97hJMvGpKyc>
- Desconhecido. (2017). Ver coral: Especial 130 anos de Heitor Villa-Lobos: Invocação em Defesa da Pátria. Recuperado em Ver Coral website: <http://vercoral.blogspot.com/2017/03/especial-130-anos-de-heitor-villa-lobos.html>
- Goulart, F. (n.d.). Filosofia Hoje. Recuperado agosto 12, 2020, em <http://www.filosofiahoje.com/>
- Macedo, J. G. N. de. (2015, dezembro 29). História da Música no Brasil. Recuperado Agosto 12, 2020, em Só notas website: <https://sonotas.wordpress.com/2015/12/29/historia-da-musica-no-brasil/>
- Oficinas Convento. (2014). Gigabombos do Imaginário [YouTube Video]. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ntP1uVKcWCU>
- Pachecão. (2015). Bateu, Bateu e Entrou [YouTube Video]. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fOyEHe1pfuQ>
- Rafa Maretti. (2009). BARBATUQUES - Percussão Corporal - sp br 3 [YouTube Video]. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=CUUQ9GkClm0>
- TV Candidés. (2016). Agenda cultural: Tem Bloco Puf Tictá este fim de semana em Divinópolis. YouTube, 8 Apr. 2016. Disponível em www.youtube.com/watch?v=HelehEv34Uk. Acesso em 14 setembro. 2020.
- WorldMusic. (2011). Stomp Live - Part 1 - Brooms [YouTube Video]. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=tZ7aYQtIldg>