



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

DIEGO TED RODRIGUES BOGÉA

UMA DOCE MELODIA: Uma proposta de Educação Musical
através da flauta doce no Centro de Ensino Integral Prof.^a Joana
Batista Santos Silva em São Luís-MA

São Luís
2018

DIEGO TED RODRIGUES BOGÉA

UMA DOCE MELODIA: uma proposta de Educação Musical através da flauta doce
no Centro de Ensino Integral Professora Joana Batista Santos Silva em São Luís -
Maranhão

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Gestão de
Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da
Universidade Federal do Maranhão como
requisito obrigatório para obtenção do título
de Mestre em Educação - Gestão de Ensino
da Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Viviane Moura
da Rocha

São Luís
2018

DIEGO TED RODRIGUES BOGÉA

UMA DOCE MELODIA: uma proposta de Educação Musical através da flauta doce
no Centro de Ensino Integral Professora Joana Batista Santos Silva em São Luís -
Maranhão

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Gestão de
Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da
Universidade Federal do Maranhão como
requisito obrigatório e conclusão do
Mestrado Profissional em Gestão de Ensino
da Educação Básica.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr.^a Viviane Moura da Rocha(Orientadora)
Doutora em Artes Visuais (PPGEEB - UFMA)

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes (2º examinador - interno)
Doutor em Educação (PPGEEB - UFMA)

Prof^a Dr.^a Maria Verônica Pascucci (2º Examinadora - externa)
Doutor em Educação (PROF-ARTES - UFMA)

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

BOGÉA, Diego Ted Rodrigues.

UMA DOCE MELODIA : Uma proposta de Educação Musical através da flauta doce no Centro de Ensino Integral Professora Joana Batista Santos Silva em São Luís-MA / Diego Ted Rodrigues BOGÉA. - 2018.
173 p.

Orientador(a): Viviane Moura da Rocha.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

1. Centro de Ensino Integral. 2. Educação Musical. 3. Ensino Coletivo. 4. Flauta Doce. I. Rocha, Viviane Moura da. II. Título.

À minha família

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo fôlego de vida e por ter me dado todas as condições favoráveis para superar as demandas que surgiram durante o processo de elaboração deste trabalho e por colocar em meu caminho todas as pessoas abaixo.

Aos meus pais e familiares pelo convívio amoroso que muito me fortalece nas horas difíceis e momentos adversos.

À minha querida esposa Mírian Ferreira da Silva Bogéa que foi e tem sido minha maior inspiração nesta caminhada. Nela eu busco novas energias e reconforto para minhas angústias e dificuldades. A sua compreensão, seu carinho e amor é o combustível que me faz viver e continuar.

À minha filha amada Abigail, nascida dias antes ao meu ingresso no Mestrado, como o significado do seu nome, a alegria do seu pai.

À Denice Jade, minha sobrinha amada que me ajudou nos registros das aulas.

Ao Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB, pela oportunidade de participar da primeira turma do Mestrado e assim contribuir para o desenvolvimento da educação em nosso Estado.

Ao Centro de Ensino Integral Prof.^a Joana Batista Santos Silva por concordar em participar desta pesquisa;

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Viviane Moura da Rocha pela paciência e ensinamentos relevantes no trato deste objeto de estudo.

Ao Professor Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes pelos direcionamentos na disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação que se concretizaram neste trabalho.

De igual forma, aos professores Dr. João Batista Bottentuit Júnior, Dr.^a Maria José Albuquerque e Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes pelas contribuições teóricas que deram consistência à minha formação;

Aos colegas da turma 2016 do Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica;

À Lisiane Nina Padilha, minha primeira professora de flauta que me orientou desde criança nas bases do instrumento que hoje serve como objeto de estudo nesta pesquisa;

Ao amigo Francisco Rokes, pelas boas gargalhadas nos intervalos das aulas.

Aos funcionários Ronny Gabriel, Justhon e Anderson que muito me ajudaram em questões burocráticas relativas ao Mestrado.

À todas e a todos que contribuíram de forma direto e ou indiretamente para a minha pesquisa do PPGEEB/UFMA.

“Ao Rei dos reis consagro o que compus”
Salmo 45

RESUMO

Este trabalho trata sobre educação musical através do ensino de flauta doce para jovens do Centro de Ensino Integral Prof.^a Joana Batista Santos Silva. De forma geral, o texto descreve o ensino de música através do domínio de um instrumento musical. Historicamente, relata a construção do instrumento flauta doce, suas características estruturais, mecânicas e sonoras bem como as primeiras iniciativas do ensino do instrumento no Brasil e indica sua aplicabilidade em sala de aula. Analisou-se a flauta doce como instrumento pedagógico bem como características peculiares como o seu baixo custo, seu manuseio simples e um repertório que perpassa por vários períodos da história da música o que vem a potencializar o trabalho do educador musical com seus alunos. Assim, por esses e outros aspectos destacados no corpo do trabalho, a flauta doce constitui-se numa possibilidade viável para o ensino de música e corresponde a uma proposta de trabalho consistente para os Centros de Ensino em Tempo Integral da rede pública estadual do Maranhão. Por este trabalho concentrar-se na aprendizagem musical através do ensino coletivo de flauta doce no espaço escolar, está fundamentado nas pesquisas de Quadros Junior, Lorenzo e Tourinho (2009), Tourinho (2007); Cruvinel (2005), Galindo (2000) Oliveira (2011) e Taets (2012). Os resultados desta iniciativa foram ponderados através de observação participante, diário de campo e registro audiovisual. Desta forma, desejamos que esta pesquisa promova novas perspectivas para a educação musical e também contribua para a democratização do ensino de música nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Educação Musical. Flauta Doce. Centro de Ensino Integral. Ensino Coletivo.

ABSTRACT

This work deals with musical education through the teaching of sweet flute for young people of the Integral Teaching Center Prof.^a Joana Batista Santos Silva. In general, the text describes, historically, the construction of the flute instrument, its structural, mechanical and sound characteristics as well as the first initiatives of the instrument teaching in Brazil and indicates its applicability in the classroom. The flute was analyzed as a pedagogical instrument as well as peculiar characteristics such as its low cost, its simple handling and a repertoire that goes through several periods of the history of music which comes to potentialize the work of the musical educator with its students. Thus, for these and other aspects highlighted in the body of work, the flute is a viable possibility for the teaching of music and corresponds to a consistent work proposal for the Full Time Teaching Centers of the state public network of Maranhão. For this work to focus on musical learning through the collective teaching of flute in the school space, is based on the researches of Junior, Lorenzo and Tourinho (2009), Tourinho (2007); Cruvinel (2005), Galindo (2000) Oliveira (2011) and Taets (2012). The results of this initiative were weighted through participant observation, field diary and audiovisual record. In this way, we hope that this research will promote new perspectives for music education and also contribute to the democratization of music teaching in Brazilian schools.

Keywords: Music Education. Recorder. Center for Integral Education. Collective Teaching.

LISTA DE FOTOS

Foto 01	- Informativo na parte externa do auditório.....	91
Foto 02	- Painel/Protagonismo (Clubes juvenis ou Clubes de Arte).....	92
Foto 03	- Primeiro encontro com os alunos selecionados.....	97
Foto 04	- Respiração Diafragmática.....	98
Foto 05	- Identificação da nota Si na flauta doce.....	101
Foto 06	- Aluna interagindo com os colegas ensinando-lhes a nota Lá..	102
Foto 07	- Ataque de quatro notas no mesmo compasso onde alunos apresentaram dificuldade na embocadura.....	103
Foto 08	- Exercício de notas descendentes.....	104
Foto 09	- Revisão sobre identificação de notas na pauta.....	105
Foto 10	- Estudo dirigido com os alunos.....	106
Foto 11	- Revisão do conteúdo trabalhado.....	106
Foto 12	- Exercício com as notas Dó e Ré.....	108
Foto 13	- Exercício/Notas Dó e Ré com legenda explicativa.....	108

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01	- Anatomia da flauta doce.....	26
Imagem 02	- Flautas de Jiahu (China).....	28
Imagem 03	- Análise organológica de flauta óssea pré histórica.....	29
Imagem 04	- The Mocking of Jesus (Mosteiro de São Jorge) de Michael Astrapas and Eutychios.....	30
Imagem 05	- The Mocking of Jesus (Mosteiro de São Jorge) de Michael Astrapas and Eutychios, detalhe.....	30
Imagem 06	- Flauta de Dordrecht.....	31
Imagem 07	- Flauta doce de Gottingen.....	31
Imagem 08	- Flauta doce de nove furos.....	34
Imagem 09	- Flauta doce de sete furos.....	36
Imagem 10	- Flageolot Francês.....	41
Imagem 11	- Flageolot Inglês.....	41
Imagem 12	- Csakan.....	41
Imagem 13	- Ginásio Pernambucano (Década de 1950 e atualmente).....	89
Imagem 14	- Nota Ré.....	107
Imagem 15	- Nota Dó.....	107
Imagem 16	- Gritos de Torcida.....	110
Imagem 17	- Música para Apresentação Final.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Projeto Escolar do Modelo Escola da Escolha.....	90
Quadro 02	Quadro da aula 01.....	96
Quadro 03	Quadro da aula 02.....	99
Quadro 04	Quadro da aula 03.....	101
Quadro 05	Quadro das aulas 04 – 05 – 06.....	104
Quadro 06	Quadro da aula 07.....	107
Quadro 07	Quadro das aulas 08 – 09 – 10.....	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	- Denominação da flauta doce em diversos idiomas.....	26
Tabela 02	- Principais publicações renascentistas sobre flauta doce.....	32
Tabela 03	- Publicações barrocas sobre flauta doce.....	37
Tabela 04	- Construtores de flauta doce no Barroco e suas nacionalidades.....	38
Tabela 05	- Relação de escolas de Tempo Integral.....	89

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	
1.1	O objeto da pesquisa.....	16
1.2	O problema de pesquisa.....	19
1.3	Objetivos da Investigação.....	20
1.4	Percurso metodológico.....	21
2	FLAUTA DOCE: Aspectos Históricos.....	25
2.1	Etimologia e características estruturais e musicais da flauta doce.....	25
2.2	As primeiras flautas.....	27
2.3	A flauta na Idade Média.....	30
2.4	A flauta doce no Renascimento.....	32
2.5	A flauta doce no período Barroco (Século XVII e início do século XVIII).....	36
2.5.1	Alemanha.....	38
2.5.2	França.....	38
2.5.3	Itália.....	39
2.5.4	Inglaterra.....	39
2.5.5	Holanda.....	39
2.6	A flauta doce em fins do século XVIII e século XIX.....	40
2.7	A flauta doce no século XX.....	43
2.8	A flauta doce no Brasil: As primeiras iniciativas de ensino do instrumento.....	44
2.8.1	Paraná.....	45
2.8.2	Pernambuco.....	45
2.8.3	Rio Grande do Sul.....	46
2.8.4	São Paulo.....	46
3	ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL: Passado e presente.....	47
3.1	Educação musical no século XX.....	54
3.2	Villa-Lobos e o canto orfeônico.....	59
3.3	Villa-Lobos, João Gomes Júnior e a música no Estado Novo.....	61

3.4	A LDB nº4.025/1961.....	63
3.5	A Lei nº 5.962/1971.....	63
3.6	A Lei nº 9.394/1996 e suas implicações para o ensino de música a partir da lei nº 11.769/08.....	64
3.7	A Lei nº 11.769/08.....	65
3.8	Propostas curriculares da Arte.....	72
3.9	Iniciativas educacionais com a flauta doce.....	74
3.10	Educação Musical na Contemporaneidade: dialogando com alguns teóricos.....	81
3.11	A Lei nº 13.278/16 e novas perspectivas para a educação musical no Brasil.....	84
4	ENSINO DE MÚSICA NUMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: Uma proposta de educação musical no C.E.I. Prof.^a Joana Batista Santos Silva em São Luís – MA.....	86
4.1	“Uma Doce Melodia”: O Material Didático.....	86
4.2	Centros de Ensino de Tempo Integral: Uma proposta educativa contemporânea.....	88
4.3	O princípio do protagonismo e ensino de música através dos Clubes Juvenis, Clubes de Arte ou Clubes Culturais ou Esportivos.....	90
4.4	O local da pesquisa: O percurso histórico da escola.....	93
4.4.1	O Centro de Ensino Integral “Prof ^a Joana Batista Santos Silva”.....	93
4.5	Procedimentos Metodológicos.....	94
4.6	Análise dos Resultados.....	112
4.7	Conclusões e Considerações Finais.....	116
	REFERÊNCIAS.....	118
	APÊNDICE A - Carta de Apresentação.....	133
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	134
	APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais.....	136
	APÊNDICE D – Quadro Demonstrativo de interesse dos alunos para o clube de musicalização.....	138

APÊNDICE E – Métodos Analisados para a formação do material didático “Uma Doce Melodia”	139
APÊNDICE F – Material Didático “Uma Doce Melodia: Educação Musical através da Flauta Doce”	146
ANEXO I – Guias de Aprendizagem 1º ao 3º Ano (Biologia).....	171
ANEXO II – DVD/Resumo das Aulas.....	173

1 INTRODUÇÃO

1.1 O objeto de pesquisa

A música faz parte do cotidiano das pessoas, sendo considerada um dos fatores de influência para diversos aspectos da vida humana. (NORTH; HARGREAVES, 2008). Em geral, ela se faz presente através de práticas de apreciação, composição e/ou interpretação musicais (SWANWICK, 2003). No contexto da educação formal, podemos afirmar que pouca atenção é dada à música dentro da disciplina Arte, sendo na maioria das vezes lecionada de modo superficial por professores sem especialidade e, na maioria das vezes, sem formação na área (QUADROS JR; LORENZO, 2010). Por essa e outras razões, poucas são as iniciativas na área de educação musical para estudantes da educação básica.

Uma das metodologias mais utilizadas na educação musical é o ensino coletivo. Para Quadros Jr., Lorenzo e Tourinho (2009, p.80), o ensino coletivo de música pode ser caracterizado como aquele “no qual as orientações são dadas em caráter geral, voltando o foco das atenções para um determinado aluno, somente em situações que exijam tal cuidado.” Tourinho (2007, p.2) entende que o ensino coletivo seria uma “transposição inata de comportamento humano de observação e imitação para o aprendizado musical.”

Esta metodologia é uma possibilidade que visa a democratização do ensino de música. Cruvinel (2005, p.19) destaca que:

O ensino coletivo é uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino musical, contribuindo de forma bastante significativa neste processo [...]. Pode-se afirmar que o estudo da música por meio do ensino coletivo veio democratizar o acesso do cidadão à formação musical. (CRUVINEL, 2005, p.19)

Oliveira (1998) destaca em sua pesquisa que no século XIX o ensino coletivo de instrumentos nos Estados Unidos da América (EUA) era uma realidade. Na Europa, Cruvinel (2005) relata que o Conservatório de Leipzig (Alemanha), fundado em 1843, foi um dos principais propagadores dessa nova metodologia de ensino de música.

No Brasil, o ensino coletivo de música tem sido uma proposta amplamente difundida há algumas décadas. Cruvinel (2005) nos aponta que o ensino de instrumentos musicais de forma coletiva teve início no período colonial, através das primeiras bandas de música formadas por escravos. A autora destaca a falta de sistematização pedagógica nesse período. Por outro lado, a primeira iniciativa sistematizada de ensino coletivo de música ocorreu por meio do Canto Orfeônico, projeto idealizado pelo compositor Heitor Villa-Lobos durante o governo de Getúlio Vargas. (CRUVINEL, 2005).

Com experiência no ensino de música, constata-se que as condições de trabalho para o educador musical na maioria das escolas brasileiras são nitidamente adversas, o que nos motivou a buscar uma estrutura mínima para o desenvolvimento do trabalho e um ambiente favorável ao proposto. Além disso, a nova demanda por uma escola em tempo integral que forme não somente profissionais, mas cidadãos para o mundo, nos motivaram na referida escolha. Paralelamente, as condições estruturais, logísticas (localização) e a disponibilidade na cessão de salas, materiais e outras demandas necessárias durante a investigação, fomentaram a seleção da instituição tendo o Centro Ensino Integral Prof.^a Joana Batista Santos Silva oferecido suporte e condições satisfatórias para o desenvolvimento desta pesquisa. De igual forma, a opção pelo local da pesquisa foi motivada, também, pelo interesse em fomentar projetos na área de arte-educação com os estudantes que estão inseridos na realidade da educação integral possibilitando uma adequação da pesquisa à realidade da rede de ensino pública da cidade de São Luís.

Numa proposta de ensino coletivo homogêneo¹, propomos a verificação da aprendizagem musical através da flauta doce em um Centro de Ensino Integral de São Luís – MA, o C.E.I. Prof. Joana Batista Santos Silva.

A flauta doce possui alguns aspectos técnicos elencados a seguir que foram levados em consideração para sua escolha como objeto desta pesquisa, quais sejam:

- a) Instrumento acessível financeiramente e em sua logística de transporte e execução (BARROS, 2010);
- b) O tamanho do instrumento, que facilita o seu manuseio e proporciona

¹Termo utilizado por Cruvinel (2005) para denominar o ensino coletivo de um mesmo instrumento para um grupo de alunos.

um contato físico maior entre a pessoa e o instrumento (SILVA & CAMPOS, 2006);

- c) A flauta doce não necessita de pressão de ar intensa durante sua execução (BUENO, 2008);
- d) A execução musical do instrumento, que se constitui de maneira fácil e dinâmica, dentre outros aspectos relevantes para a utilização do mesmo. (BARROS, 2010)
- e) Acesso a vários gêneros musicais com um amplo repertório, uma vez que é um instrumento que desfrutou de marcante presença em vários momentos da história universal da música (CERQUEIRA FILHO, 2009).

Conceitualmente, a flauta doce é um instrumento de sopro da família das madeiras. O instrumento constitui-se de um “apito conectado a um tubo cilíndrico ou oval, confeccionado com os mais diversos tipos de materiais, possuindo orifícios distribuídos ao longo do seu corpo.” (BENASSI, 2013, p.1).

Conforme Frank (2016), a flauta doce atualmente é um dos instrumentos mais utilizados para a iniciação musical, principalmente em propostas de ensino coletivo homogêneo de instrumentos musicais, devido às características peculiares do instrumento que contribuem para a aprendizagem musical. Nesse contexto, “a flauta doce é considerada um pilar dentro da educação musical brasileira.” (BARROS, 2010, p.52-53).

Pelas suas características que permitem utilizá-la no contexto educacional, podemos ressaltar um aspecto que faz dela uma realidade tangível na pedagogia musical do Brasil: o preço do instrumento que o torna acessível para escolas e estudantes desfavorecidos. Assim, segundo Beineke, Hentschke e Souza (1998, p.74), “a utilização da flauta doce no ensino torna igualmente possível a instrumentalização da prática pedagógica musical e atenua a dicotomia teoria/prática.” Segundo Beineke (2003), a flauta doce estaria muito mais ligada ao ensino de música do que propriamente do instrumento, pois se adequaria nas atividades de composição, apreciação e execução musicais, constituindo-se como um importante recurso do processo de aprendizagem.

De igual forma, por ter um mecanismo simples de execução, se comparada a outros instrumentos como o violão ou o piano, a flauta doce se adapta satisfatoriamente tanto a aulas individuais como grupais, abarcando alunos de

diferentes faixas etárias, atendendo a demanda por atividades de iniciação musical às quais esta investigação se propõe. (BUENO, 2008).

Além disso, a escolha do objeto de pesquisa originou-se a partir da nossa formação técnica em Música pela Escola de Música do Estado do Maranhão (EMEM) com habilitação em flauta doce, e consequente exercício docente em música com trabalhos executados com o instrumento.

1.2 O problema de pesquisa

A educação musical no Brasil carece de mais investigações sobre sua inserção na educação básica. A música, como linguagem artística das mais presentes na vida do indivíduo, necessita de mais verificações sobre as suas dinâmicas e principalmente sua contextualização na educação. Nesse sentido, o problema desta pesquisa se assenta sobre a aprendizagem musical dos alunos do C.E.I. Prof.^a Joana Batista Santos Silva com o domínio de um instrumento musical, a flauta doce.

Para direcionar nossa problemática, elaboramos três questões norteadoras:

- a) De que maneira o estudo de flauta doce pode contribuir para o aprendizado de elementos básicos da educação musical (identificação das notas na pauta, a internalização dos valores das figuras rítmicas, a digitação das notas na flauta, a execução musical em conjunto);
- b) Como o estudo musical influencia no desenvolvimento da percepção auditiva, leitura e escrita musicais dos alunos participantes?
- c) De que modo o ensino coletivo de flauta doce influencia no desenvolvimento de aspectos extramusicais como motivação, socialização, coordenação motora, e comportamento?

A partir dos questionamentos, procuramos aprofundar nas questões referentes ao tema bem como validar nossa hipótese de que a flauta doce pode contribuir substancialmente na aprendizagem musical dos alunos e corresponder como uma proposta de trabalho significativa na arte-educação dentro das escolas de

tempo integral da rede pública estadual de ensino do Maranhão.

1.3 Objetivos da investigação

Verificar a influência do estudo de flauta doce no aprendizado de elementos expressivos da performance musical (identificação das notas na pauta, A internalização dos valores das figuras rítmicas, a digitação das notas na flauta, a execução musical em conjunto) se apresentou como objetivo geral pois, desde o início de nossa reflexão (seleção para o mestrado, pré-qualificação e qualificação) postulávamos entender como se dá o processo de aprendizagem musical através do domínio de um instrumento.

Tivemos como primeiro objetivo específico analisar de que forma o estudo musical colabora com o desenvolvimento da percepção auditiva, leitura e escrita musicais dos alunos participantes vislumbrando como a proposta de educação em tempo integral pode ser um fator inclusivo da música na escola.

A partir de um segundo objetivo específico, buscamos compreender de que maneira o ensino coletivo de flauta doce contribui para o desenvolvimento de aspectos extramusicais como motivação, socialização, coordenação motora, e comportamento entendendo que a música enquanto fator socializante e aspecto comum a vida do ser humano possibilita experiências sensíveis plenas de reflexão e construção crítica;

Por fim, objetivamos sistematizar um repertório progressivo para o ensino de música para alunos iniciantes em um método que tenha como base os princípios do ensino coletivo de instrumentos e que contemple os aspectos necessários ao desenvolvimento gradual e equilibrado do conhecimento musical (a identificação das notas na pauta, a internalização dos valores das figuras rítmicas, a digitação das notas na flauta, a execução musical em conjunto).

Assim, buscamos, neste trabalho, averiguar fatores intrínsecos à aprendizagem musical relacionados à utilização da flauta doce para o ensino de jovens do ensino médio. A preferência pelo ensino coletivo do instrumento foi baseada na percepção de sua importância enquanto ferramenta de valorização e democratização do ensino de música, bem como pela própria mudança no

paradigma da pedagogia musical, que deixa de ser estritamente individual passando a valorizar a coletividade. Sobre isso, Oliveira (2002, p.1) nos afirma que:

O acesso à educação, advindo com a cultura de massa, forçou esta mudança, estabelecendo um padrão alternativo, agora não mais baseado numa relação bastante estreita e individual entre professor e discípulo, e sim, experimentando o uso do ensino da música em situações coletivas.

Acrescentamos que a intenção do nosso estudo é proporcionar um enriquecimento das pesquisas em educação musical, assim como da área de ensino coletivo de instrumento musical, oferecendo uma percepção que fortaleça o entendimento das práticas educativas em música. De forma paralela, a pesquisa sobre o ensino coletivo de música através da flauta doce visa não apenas a performance musical do aluno, mas também, sua formação musical inicial, respeitando a diversidade e as habilidades inerentes a cada discente.

Nesse sentido, buscamos o engajamento e a sensibilização dos participantes dessa experiência educacional, visto que o ato educativo não se constitui como uma ação isolada, mas permeia o conjunto de relações estabelecidas a partir da escola e da comunidade, tendo o ensino de música como substrato empírico nessa conjuntura, objetivando “instrumentalizar com eficácia os processos espontâneos e naturais necessários para que a relação homem-música se estabeleça de uma maneira direta e efetiva.” (GAINZA, 1988, p.101).

1.4 Percurso Metodológico

Procuramos, nesta seção, descrever algumas variáveis metodológicas presentes nesta dissertação como forma de situar o leitor sobre o trabalho desempenhado pelo pesquisador e, também, como chegamos nos resultados relacionados no final do trabalho.

A investigação pretendeu averiguar a aprendizagem musical de adolescentes através do ensino coletivo de música analisando aspectos musicais e extramusicais. Para tanto, ela se caracteriza como qualitativa em função de sua forma de abordagem e seu ambiente natural serem a fonte direta para coleta de dados, bem como por ser “uma abordagem sistemática cujo objetivo principal é compreender as qualidades de um fenômeno específico, em um determinado

contexto” (ILARI, 2007, p.37).

No que tange ao procedimento da pesquisa, a análise se concretizou como um estudo de caso, pois “facilitou a compreensão de fenômenos sociais complexos aplicáveis com maior frequência às áreas das ciências humanas e sociais.” (YIN, 2005, p. 20). Segundo o referido autor, o estudo de caso é uma estratégia metodológica do tipo exploratória, descritiva e interpretativa. Como nos atesta Maren (1995, p. 239), o método de estudo de caso é eclético e por isso pode ser trabalhado através das mais variadas técnicas e métodos que facilitam a compreensão de fenômenos a serem estudados.

O estudo de caso se coloca na atualidade como uma metodologia para a intervenção, mudança, reformulação, aplicação e desenvolvimento de grupos sociais, organizações e comunidades.

Outra classificação para este estudo é de que ele se caracteriza como uma pesquisa aplicada gerando conhecimentos úteis à solução de problemas sociais e/ou educacionais. Em sua natureza, esta análise aproxima-se de uma concepção de pesquisa aplicada, pois “objetiva a produção de conhecimentos que tenham aplicação prática.” (CHEHUEN NETO, 2012, p. 102). Desta forma procuramos nos adequar a proposta dos mestrados profissionais em seus princípios metodológicos, os quais estão previstos no parágrafo único da Portaria nº17/2009 – Capes, e que preveem que:

A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico visando o treinamento de pessoal para exposição dos alunos aos processo de utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional.

Conforme o conceito exposto em Megid Neto (2011) as pesquisas tipo intervenção são as verificações em que o pesquisador intervém em determinado processo agregando a ela elementos ou variáveis novas. A pesquisa empreendida nesta verificação se encaixa dentro do grupo das pesquisas de intervenção, pois busca experimentar condutas dirigidas pelo pesquisador com a proposta de transformar a realidade estudada e dentro de uma relação horizontal com os sujeitos da pesquisa. De acordo com Damiani (2012), intervenção caracteriza-se como:

[...] interferências (mudanças, inovações) propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores em práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr a prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento

sobre os processos de ensino-aprendizagem neles envolvidos. Para que a produção de conhecimento ocorra, no entanto, é necessário que se efetivem avaliações rigorosas e sistemáticas dessas interferências. (DAMIANI, 2012, p.3).

Empregamos como um dos processos investigativos a pesquisa bibliográfica que se ateve em, além de buscar subsídios teóricos e históricos para a formação do texto, realizar um trabalho de análise sobre os materiais disponíveis para compra relacionados ao ensino de música e à flauta doce, com o objetivo de analisarmos os conteúdos e as referências utilizadas na elaboração de tais métodos, fomentando assim a concepção do nosso material de apoio às aulas de música. Para Santos (2016, p.184) a pesquisa bibliográfica:

é feita com base em documentos já elaborados, tais como livros, dicionários, enciclopédias periódicos, como jornais e revistas, além de publicações, como comunicação e artigos científicos, resenhas e ensaios críticos. (SANTOS, 2016, p.184)

Propomos, no estudo em questão, a utilização do materialismo histórico-dialético como fundamento filosófico, que norteou esta investigação, assim como nas formas de analisarmos os resultados, seja na fase de intervenção pedagógica, seja na análise e/ou na conclusão dos dados. Segundo Marconi e Lakatos (2017, p.101) o método dialético entende que:

As coisas não devem ser analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está acabada, encontrando sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro. As coisas não existem isoladas, destacadas uma das outras e independentes, mas como um todo unido e coerente. Tanto a natureza quanto a sociedade são compostas de objetos e fenômenos organicamente ligados entre si, dependendo uns dos outros e, ao mesmo tempo, condicionando-se reciprocamente.

A opção pelos instrumentos de observação, registro audiovisual e diário de campo foi feita, pois, através deles podemos captar fenômenos que emergem no transcorrer na pesquisa em tempo real, no contexto onde ocorrem. Assim, esses instrumentos fizeram parte da nossa coleta de dados consubstanciando todo o processo investigativo.

Esta dissertação foi organizada em quatro seções. De forma inicial, na primeira seção, apresentamos a introdução da pesquisa onde abordamos nossas motivações para o tema, nossos objetivos com este trabalho, a metodologia que empregamos bem como questões norteadoras da pesquisa.

Na segunda seção “FLAUTA DOCE: aspectos históricos” tratamos sobre

a construção histórica do instrumento, desde as descobertas mais recentes sobre as primeiras flautas fabricadas passando pela sua etimologia até novas iniciativas na construção do instrumento a partir do século XX, expondo as principais contribuições mecânicas, estruturais, musicais ao instrumento além de relacionar alguns construtores e compositores que fizeram aportes consideráveis para o desenvolvimento do instrumento.

Na terceira seção, nomeada de “ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL – Passado e Presente”, foi redigido com base em uma revisão histórica sobre a educação musical em nosso país e como ela foi construída historicamente para se termos a conjuntura atual.

A quarta e última seção do trabalho, possui o título “ENSINO DE MÚSICA NUMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: Uma proposta de educação musical no C.E.I. Prof. Joana Batista Santos Silva em São Luís-MA, abordamos a aplicabilidade do material didático elaborado, verificando e analisando os dados coletados e expondo as conclusões finais sobre todo o cabedal de informações levantadas neste trabalho.

Por fim, consideramos que este trabalho possa contribuir e encorajar discussões mais consistentes e sistematizadas sobre a educação musical no que tange ao ensino coletivo de música.

2 FLAUTA DOCE: Aspectos Históricos

Nesta seção, discorreremos sobre pontos importantes relacionados ao instrumento a fim de entendermos como ocorreu sua construção no decorrer da história e também qual a contribuição de cada período para a sua atual configuração. Para tanto, utilizamos como obras de referências nesta seção, dentre outras, os trabalhos de Freixedas, (2015), Hunt (1962), Oliveira (2011) e Paoliello (2007). Este último tem, como consistente contribuição, a divisão, de forma, didática do estudo da flauta em períodos da história, o que facilitou a compreensão do tema abordado bem como de outros aspectos devidamente citados na seção, os quais escolhemos como parâmetro, para nos guiarmos nesta pesquisa.

2.1 Etimologia e características estruturais e musicais da flauta doce

Um instrumento presente em várias culturas e em vários períodos históricos não poderia se limitar a apenas um conceito ou uma denominação. Com o objetivo de situar-nos sobre o instrumento, podemos identificar definições que demandam a busca pela construção de um conceito da flauta doce. Assim, podemos citar dentre outras definições sobre a flauta doce Oliveira (2011, p.20):

Instrumento de sopro de embocadura livre que tem por características sua parte superior fechada por um bloco de madeira formando um canal de ar e um tubo com sete orifícios na frente, um orifício atrás, além de outro orifício em sua base.

Conforme Hunt (1962), a flauta doce possui várias nomenclaturas, em vários idiomas, que advém de suas características: o bloco de madeira, sua sonoridade, localização para execução (na região frontal ao músico). Conforme Oliveira (2011, p.22), com uma inserção de Benassi e Victorio (2014, p.15)², agregamos na Tabela 1 alguns nomes referentes ao instrumento em outros idiomas para sua identificação.

² Relacionada ao idioma holandês e espanhol.

Português	Francês	Italiano	Inglês	Alemão	Holandês	Espanhol
Flauta Doce	Flûte a bec	Flauto dolce	Recorder	Blockflöte	Blokfluit	Flauta Dulce
Flauta de Bisel	Flûte neufrous	Flauto diritto	English Flute	Schnabelflöte		
	Flûte douce		Common Flute	Längsflöte		
	Flûte d'Angleterre					

TABELA 01 - Denominação da flauta doce em diversos Idiomas

Fonte: Registro do pesquisador

Em se tratando de estrutura, Oliveira (2011) afirma que a flauta doce é composta por três peças: a cabeça (que por sua vez possui um canal de ar, uma janela e um bloco), o corpo (que é a parte central do instrumento e onde se localizam os orifícios que correspondem à configuração das notas) e o pé (onde se situa o último orifício responsável pela nota mais grave do instrumento e um furo na base). Essa estrutura é melhor visualizada na Imagem 01, conforme abaixo:



Fonte: Oliveira (2011).

Ainda de acordo com Oliveira (2011), a disposição interna da flauta doce corresponde a um tubo cilíndrico, com a parte superior cerrada por um bloco de madeira constituindo uma embocadura denominada de apito. Esse apito corresponde à fenda por onde ocorre a emissão de ar. Logo depois, a esta fenda no instrumento, está presente uma abertura ainda maior, chamada de janela, servindo para a saída da coluna de ar.

Essa disposição de entrada e saída de ar, bem como a estrutura interna presente na cabeça da flauta são responsáveis pela formação do som. Toda a qualidade na construção desses aspectos estruturais da flauta doce, que ainda podemos incluir a formação do bloco, a fissura do lábio e dos chanfros (arestas que estão na saída do canal de ar) possibilita um instrumento com uma performance musical de qualidade.

2.2 As primeiras flautas

As descobertas arqueológicas contribuíram de maneira considerável para o desenvolvimento e a compreensão da construção dos instrumentos musicais através da história. Por meio desses achados e das teorias construídas através desses indícios, podemos entender, por exemplo, que depois de ter dominado o fogo, o homem aprendeu a deixá-lo aceso soprando através de um caniço. Essa pode ter sido a origem da primeira flauta do mundo (LA MUSIQUE..., 1993, tradução nossa).

A flauta, como um instrumento dos mais antigos e possuindo diversos formatos no decorrer da história, assumiu diferentes utilidades nas sociedades antigas, desde o caráter ritualístico dos grupos pré-históricos até para cura de doenças. Sobre isso, Oliveira (2011, p.22) diz que:

A história da flauta acompanha o próprio desenrolar da história humana: é sem dúvida um dos instrumentos mais antigos e desde tempos remotos temos relatos da utilização de tubos e apitos feitos de osso de bambus na intenção de produzir sons. Eram utilizados pelas sociedades mais primitivas dentro de rituais mágicos com a finalidade de invocar cura, comunicação com o mundo dos espíritos ou para interferir nos elementos da natureza como chuvas, secas, ventos, etc.

Um desses achados ganhou notoriedade mundial em 1999, no sítio arqueológico de Jiahu, no leste da China, onde foram encontradas flautas intactas e mais algumas dezenas de flautas em seus vestígios (GENZER; ROWER, 1999; HARRINGTON, 1999,). Os instrumentos foram feitos com ossos de pássaros e tem idade aproximada de 7.000 a 9.000 anos, possuem entre 18 e 24 centímetros de comprimento e cinco a oito orifícios.

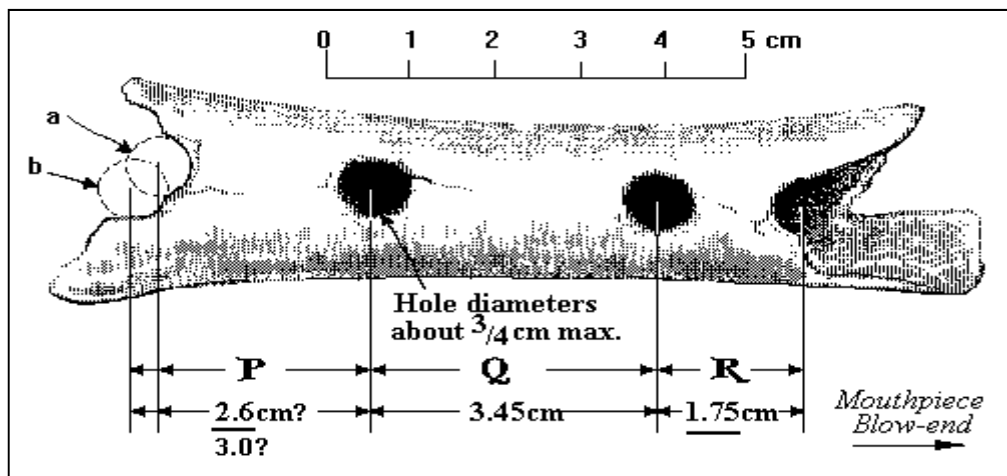
Algo interessante nesta descoberta é o fato de notadamente serem tais flautas construídas com certo rigor laboral: na Imagem 02 pode-se verificar que no quarto instrumento, de cima para baixo, a sétima perfuração foi feita despretensiosamente em posição inadequada. Tal fato deve ter comprometido a afinação da escala executada no instrumento. Assim, o construtor percebendo a necessidade de ajuste abriu um orifício extra bem ao lado deste sétimo orifício.

IMAGEM 02 – FLAUTAS DE JIAHU (CHINA).



Fonte: Harbottle (1999).

Dessa forma, temos uma projeção nítida que, mesmo em tempos longínquos, já se possuía um sistema de escalas musicais estabelecido de forma padronizada em que pese a correção de uma nota que destoasse da configuração previamente estabelecida, afirmação fundamentada pela imagem 03 sobre as dimensões e separação dos orifícios de uma flauta pré-histórica.

IMAGEM 03 – ANÁLISE ORGANOLÓGICA³ DE FLAUTA ÓSSEA PRÉ-HISTÓRICA.

Fonte: <<http://www.greenwych.ca/fl-compl.htm>>. Acesso em 20 jun. 2018

Tendo a parte da emissão de ar localizada no lado direito (Mouthpiece Blow-end – Extremidade da Embocadura (tradução nossa)), podemos observar, analisando a peça, que existe uma relação matemática de cada orifício com o seu anterior (P, Q e R) nos dando assim um breve entendimento sobre qual seria um dos possíveis padrões utilizados para a construção do instrumento na Pré-História. Os orifícios das extremidades não eram tão definidos como as duas aberturas localizadas no meio do instrumento. Com isso, podemos usar a distância entre os furos médios como um dado ou padrão.

Por outro lado, na Antiguidade Clássica, com as diversas civilizações já existentes (como maias, astecas, incas, sumérios, gregos, egípcios, etruscos, babilônicos, além de sociedades africanas e orientais), surgiu uma multiplicidade de tipos de flautas que se constituem em referências para instrumentos que ainda hoje são fabricados em diferentes lugares e com diferentes materiais. Conforme Wanderley (1982, p.1): “[...] Dessa forma, a flauta aparece em quase todas as civilizações da Antiguidade Remota, na América Pré-Colombiana, construída com os mais variados materiais: caniços, bambus, argila, marfim, etc.”

³Referente à construção e execução do instrumento.

2.3 A flauta na Idade Média

Os registros sobre a flauta no período medieval são escassos. As poucas fontes que chegaram até os nossos dias são resultado das pesquisas da iconografia (ciência das imagens produzidas pela pintura, pela escultura e pelas outras artes plásticas⁴) desse período. Um exemplo dessas fontes é *The Mocking of Jesus*⁵ (imagem 04) do mosteiro macedônico de São Jorge (iniciado em 1315) onde verificamos a presença de uma flauta bem simples em sua representatividade posicionada à esquerda do espectador (Imagem 05).

IMAGEM 04 – THE MOCKING OF JESUS (MOSTEIRO DE SÃO JORGE) DE MICHAEL ASTRAPAS AND EUTYCHIOS.



Fonte: Oliveira (2011)

IMAGEM 05 – THE MOCKING OF JESUS (MOSTEIRO DE SÃO JORGE) DE MICHAEL ASTRAPAS AND EUTYCHIOS, DETALHE



Fonte: <<http://www.recorderhomepage.net/history/the-medieval-period/>>. Acesso em 20 jun. 2018

⁴Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/iconografia>. Acesso em: 16 Jul. 2017

⁵ “O Escárnio com Jesus” (Tradução nossa).

A flauta mais antiga desse período encontrada em bom estado de conservação é a Flauta de Dordrecht, que recebeu esse nome em homenagem à cidade da Holanda em que foi descoberta (Imagem 06). Atualmente, a peça está exposta no Gemeentemuseum, em Haia.

IMAGEM 06 – FLAUTA DE DORDRECHT



Fonte: Lander (apud OLIVEIRA, 2011).

Conforme O'Kelly (apud BENASSI; VICTORIO, 2014), a casa ou castelo onde foi encontrado o instrumento esteve habitada entre 1335 e 1418, sugerindo que esse instrumento provavelmente tenha origem entre os séculos XVI e XV. Na descrição de Oliveira (2011, p.25), a flauta de Dordrecht pode ser assim caracterizada como:

[...] um instrumento de 27 cm feito em olmo (**árvore nativa da Europa**, grifo nosso) encontrado no fosso do Castelo de Merwede te Huis, próximo à cidade Dordrecht, na Holanda (...). Seu tubo interno possui um orifício de aproximadamente 11mm de diâmetro e também apresenta uma dupla furação para o orifício da última nota do instrumento. [...] Seu bocal encontra-se danificado o que impede sua execução.

A segunda flauta medieval mais antiga e praticamente completa é a Flauta de Göttingen, datada do século XIV. Ela foi encontrada dentro de uma latrina na cidade alemã de mesmo nome, em 1987. O instrumento possui 256 mm de extensão e foi fabricado em madeira de ameixeira. Na parte onde se faz a emissão de ar existe uma avaria, muito provavelmente o que a levou a ser descartada. A flauta se expande em 14.5 mm e no final do instrumento existe em sua base uma saliência ou bulbo, como se pode verificar na Imagem 07.

IMAGEM 07 – FLAUTA DOCE DE GOTTINGEN.



Fonte: Oliveira (2011).

Conforme indicado por Virdung (1511) em sua obra *Musica Getutscht*, convém ressaltar que existe uma dupla perfuração no orifício, que deveria ser o sétimo na estrutura do instrumento. O autor aponta que o executante poderia, conforme sua coordenação motora, decidir com qual das mãos tocaria as notas mais graves e o orifício que não fosse utilizado seria fechado, na maioria das vezes com cera (HUNT, 1962).

2.4 A flauta doce no Renascimento

Até a Idade Média, a prática do canto coral era muito difundida pela Igreja Católica através do canto gregoriano, manifestação presente em boa parte das celebrações litúrgicas nas congregações cristãs. Conforme Hunt (1962), havia uma predominância da música vocal sobre as performances instrumentais durante o Renascimento.

Nesse período, mais propriamente a partir do século XVI, começa a se configurar um movimento importante com o intuito de elaborar a técnica instrumental. Desta forma, surgiram publicações com informações importantes sobre a flauta doce na Alemanha, Suíça, Itália e França, citadas abaixo (Tabela 02), com indicação de ano, autor, local e um breve comentário sobre as contribuições mais significativas de cada uma delas:

TABELA 02 - PRINCIPAIS PUBLICAÇÕES RENASCENTISTAS SOBRE FLAUTA DOCE.

ANO	PUBLICAÇÃO	AUTOR	LOCAL	COMENTÁRIO
1511	Musica Getutischtund Ausgezogen	Sebastian Verdung	Strasburg e Basel	- Apresenta a flauta doce com o último orifício duplo, podendo ser tocada com ambas as mãos (Flauta Doce de nove furos); - Apresenta três tamanhos de flauta: soprano, tenor e baixo
1528	Musica Instrumentalis Deutsch	Martinius Agricola	Wittenberg	- Expõe quatro modelos de flautas: Soprano, contralto, tenor e baixo

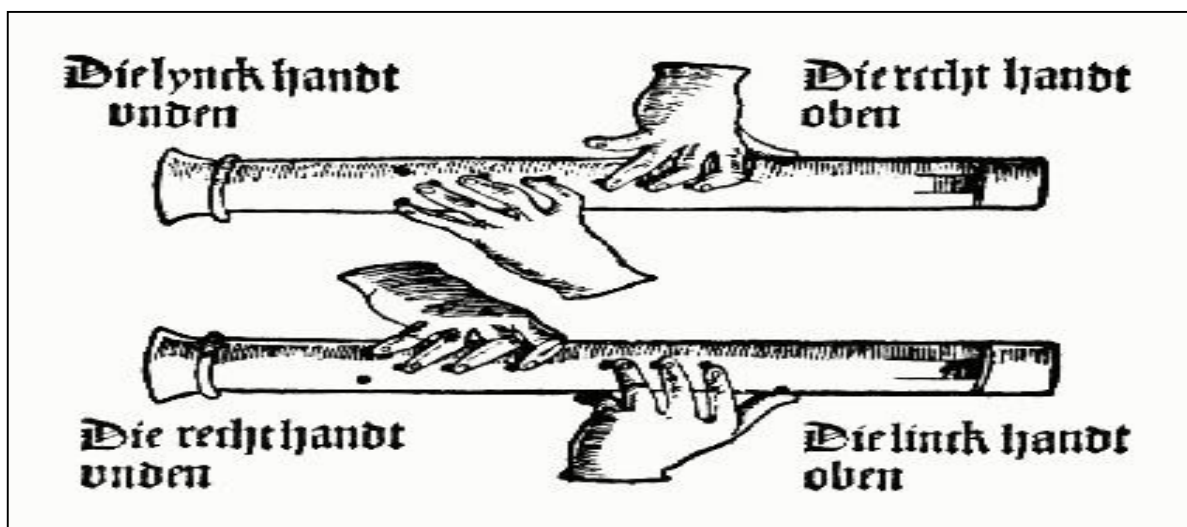
1535	Opera Intitulata Fontegara (Oliveira, 2011) Fontegara, la quale insegna di sonare di flauto (Paoliello, 2007)	Sylvestro Ganassi del Fontego	Veneza	- Encontra-se uma preparação técnica mais detalhada; Método de elaboração mais avançada - A flauta doce deveria imitar o canto - Importância da respiração e do dedilhado uma vez que o instrumento ainda não seguia uma padronização
1556	Epitome musical des tons, sons et accordz, es voix humaines fleustes d'Alleman, fleustes a neuf trous, viole e violons	Philippe Jambe de Fer	Lyon	-Estabelece diferenças entre a flauta doce e a flauta transversal; - Cita a flauta de nove furos e sua flexibilidade manual na execução por canhotos e destros

Fonte: Paoliello (2007).

De acordo com Oliveira (2011), uma das inovações desse período foi a flauta doce de nove furos que possuía uma dupla perfuração para ser utilizada pelo dedo mínimo do executante, seja na mão direita ou na esquerda, conforme sua coordenação motora (Imagem 08). O autor descreve a disposição do instrumento e justifica-o da seguinte forma: “[...] isto (dois orifícios iguais e ao lado um do outro), se deve ao fato de, na época, a posição das mãos ficar ao livre gosto do instrumentista, de acordo com o seu maior conforto e facilidade durante a sua execução” (OLIVEIRA, p.27).

Segundo Hunt (1962), o orifício que não fosse utilizado pelo instrumentista seria preenchido com cera de abelha, um procedimento comumente utilizado até hoje para corrigir pequenas oscilações de afinação do instrumento.

IMAGEM 08 – FLAUTA DOCE DE NOVE FUROS.



Fonte: www.aflauta.com.br/recorder/histdoce01.html. Acesso em 20 jun. 2018

Dentre as razões pelas quais várias obras musicais foram publicadas com maior intensidade nesse momento, podemos citar a mudança no tipo de impressão feita nesse período como a mais representativa, correspondendo também a uma das principais características do período renascentista. Kindersley (2014) afirma que desde o final do século XIII, as impressões eram feitas com a técnica de prensa de blocos de madeiras e depois eram “entintadas”, o que a tornava cara e trabalhosa em sua conclusão. Todavia, na década de 1520, o gráfico parisiense Pierre Attaignant (1494-1551) implementou uma técnica de impressão que trouxe rapidez e qualidade às publicações musicais da época. Sobre essa mudança, a autora nos diz que Attaignant:

[...] desenvolveu uma técnica de impressão musical com tipos móveis em uma só passagem de máquina. Cada nota era cortada com o seu próprio fragmento de pauta e podia ser composta com o texto correspondente. Com isso a produção de partituras ganhou viabilidade comercial e o mercado logo se expandiu. Na década de 1540, as cidades de Veneza, Lyon, Antuérpia e Nuremberg já eram importantes centros de impressão musical. (KINDERSLEY, 2014, p.35).

Com isso, um grande número de peças para flauta foi escrito durante o Renascimento como consequência desse avanço, havendo também um maior reconhecimento do trabalho dos compositores para flauta doce, dentre os quais podemos destacar:

- a) Guillaume Dufay (1398-1474): Compositor francês e um dos mais significativos para flauta doce, pois suas composições abarcavam,

geralmente, acontecimentos de toda ordem social (eventos públicos, religiosos e seculares). Juntamente com Gilles Binchois (1400-1460), são considerados os mais significativos compositores da Renascença;

- b) Além desses podemos citar outros compositores como o próprio Pierre Attaingnant, Regensburg (com a obra *Carmina germânica et gallica*) e também outras coleções editadas por Morley, Holborne, Bertali e Mersenne (com a obra *Harmonie Universelle*/ Paris - 1636).

Além do aspecto musicográfico do Renascimento, há de se ressaltar também a riqueza e elaboração instrumental da flauta doce no que tange ao equilíbrio desta com aquela alcançada pela voz. Os personagens ligados à música (autores, intérpretes e fabricantes de instrumentos) da Renascença se debruçaram sobre a possibilidade da flauta doce alcançar as particularidades da música vocal.

Sobre isso, Oliveira (2011, p. 28) nos diz que:

Na intenção de buscar uma expressão tão intensa e rica como a atingida pela voz, instrumentistas, compositores e construtores iniciaram uma busca pela modificação nas técnicas de luteria que levassem o instrumento a poder refletir as nuances alcançadas pela expressiva música vocal. Aos poucos as possibilidades interpretativas instrumentais vão ganhando destaque, influenciando diretamente na técnica de execução por parte dos músicos. Surge desta maneira, uma escola de interpretação e aperfeiçoamento técnico-instrumental que vai levar ao virtuosismo tão em voga no concerto barroco.

Há de se destacar a configuração sonora da flauta doce alcançada nas famílias⁶ das flautas, parâmetro relacionado por Grout e Palisca (2001, p.255-256):

Dois aspectos apresentam especial interesse: o extraordinário número de variedade de instrumentos construídos em séries ou famílias de forma que podia obter-se um timbre uniforme em toda gama que vai do baixo ao soprano. Isto está em harmonia com o ideal renascentista de uma massa sonora homogênea. O gosto pelas sonoridades encorpadas incentivou também a composição para instrumentos solistas, que podiam, por si sós, cobrir todo o âmbito dos sons com uma sonoridade uniforme.

⁶ Construção do instrumento em série variando sua altura do agudo (soprano) ao grave (baixo).

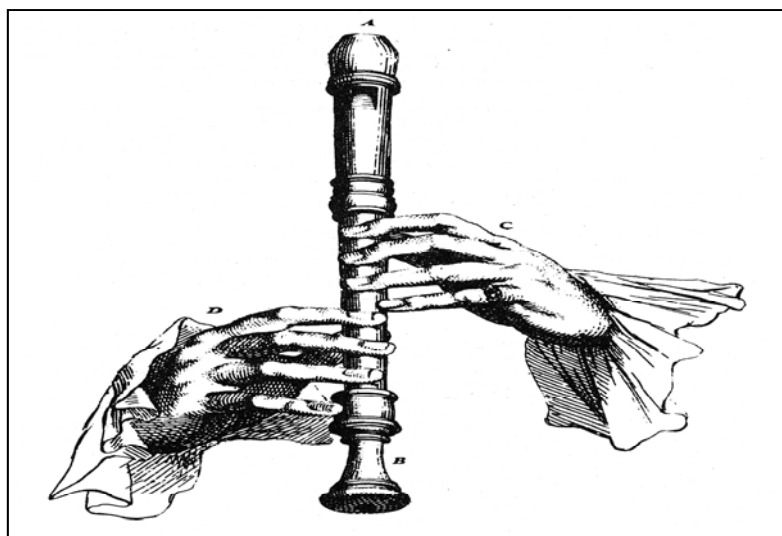
2.5 A flauta doce no período Barroco (século XVII e início do século XVIII)

O período Barroco foi um momento histórico marcado por uma grande quantidade de manifestações artísticas de diferentes linguagens. Uma das principais características da música desse período foi a valorização da música instrumental disputando primazia de valor com as obras vocais, o que gerou alterações substanciais na construção dos instrumentos de sopro da época.

Oliveira (2011) afirma que os Hotteterre, família de longa tradição na construção de instrumentos de sopro e responsáveis pela manutenção e desenvolvimento destes na corte de Luís XIV (1661-1715), revolucionou a construção destes instrumentos dando-lhes melhor acabamento, consistência e estabilidade no timbre dos instrumentos, além de ampliarem sua tessitura (capacidade de execução das notas mais graves e mais agudas). A flauta doce passou a ser dividida em três partes e a última perfuração do lado esquerdo é eliminada acrescentando-se um orifício extra ao último furo da direita com a finalidade de facilitar a execução de determinadas notas.

Ainda segundo o autor, isso define uma nova posição para a execução das notas da flauta na mão esquerda que passa agora a cobrir os quatro furos superiores (0 – polegar esquerdo, 1, 2,3), enquanto a mão direita cerra os orifícios restantes com exceção do furo na base (8) que estaria aberto para que o instrumento seja executado de maneira correta (Imagem 09).

IMAGEM 09 – FLAUTA DOCE DE SETE FUROS.



Fonte: Hotteterre (apud OLIVEIRA, 2011, p.30).

As publicações referentes ao instrumento nesse período estão relacionadas abaixo, sendo que as três primeiras não possuem as modificações feitas pelos Hotteterre, enquanto que a última obra já expõe as mudanças ocorridas no instrumento (OLIVEIRA, 2011). Buscamos sintetizá-las na Tabela 03 para situarmos as publicações numa linha temporal, bem como indicar algumas observações pertinentes de cada método em relação ao instrumento como contribuição expressiva desse período histórico.

TABELA 03 – PUBLICAÇÕES BARROCAS SOBRE FLAUTA DOCE.

ANO	OBRA	AUTOR	LOCAL	OBSERVAÇÕES
1615-1619	Syntagma musicum	Michael Praetorius	Wittenberg	- Mostra já uma grande quantidade de flautas doce (flautas baixo em si bemol e em fá, flautas tenor em dó, flautas contralto em sol, além de flautas soprano e sopranino)
1636	Harmonie Universelle	Marin Mersenne	Paris	
1654	Der FluytenLust-Hof	Jacob Van Eyck	Amsterdã	
1707	Principes de la flute traversiere, ou flute d'Allemagne, de la flute a bec, ou flute douce, et du haut-bois, divisez par traitez	Jacques Hotteterre le Romain	Paris	- Cita modificações substanciais no instrumento relacionadas a sua divisão estrutural, sonora e organológica (construção e execução da flauta)

Fonte: Registro do autor.

Ainda segundo Oliveira (2011) e as contribuições de Paoliello (2007), além da família Hotteterre, podemos incluir os fabricantes de flauta doce no rol de nomes com contribuições significativas ao instrumento nesse período, seguidos das nacionalidades, para que entendamos como o instrumento se desenvolveu em diversos lugares da Europa nesse momento, assim como sua inserção no cenário musical do Barroco (Tabela 04).

TABELA 04 - CONSTRUTORES DE FLAUTA DOCE NO BARROCO E SUAS NACIONALIDADES.

PAÍS	CONSTRUTOR
Alemanha	Johann Christopher Denner, Heitz, F. Kynsker, J.W. Oberlaender
França	I.Scherer e Ripper
Holanda	Richard Haka, Jan de Jager, Jan Jurriaens van Heerde, W. Beukers e Jan Steebergen
Inglaterra	Pierre Bressan, Thomas Stanesby e Thomas Stanesby Jr.

Fonte: Registro do autor

Consequentemente ao desenvolvimento da ergonomia do instrumento, de sua gama de sons e melhoramento de seu timbre, temos no período Barroco uma multiplicidade nas composições para flauta doce na Europa. Assim, indicaremos abaixo os países e compositores com produção mais relevante para flauta doce.

2.5.1 Alemanha

O número de compositores alemães para flauta doce no Barroco é numeroso. Johann Sebastian Bach talvez tenha sido o principal nome desse período, vez que utilizou frequentemente a flauta doce em sua orquestra, inclusive distinguindo-a da flauta transversal. Além dele temos: Johann Joachim Quantz, Johann Christoph Pez, Johann David Heinichen, Johann Christoph Pepusch, Johann Christoph Graupner, Georg Phillip Telemann e Johann Mattheson.

2.5.2 França

Os principais compositores franceses para flauta doce do período Barroco foram: Boismortier, Loillet, Chedeville, Aubert, Naudot, Freillon-Poncein. Além destes, podemos citar Jacques Hotteterre le Romain com a obra citada anteriormente na Tabela 03 “Principes de la flute traversiere, ou flute d’Allemagne, de la flute a bec, ou flute douce, et du haut-bois, divisez par traitez.” (PARIS, 1707, p.7)

onde o autor faz algumas citações sobre ornamentos e dedilhados, além de outras contribuições técnicas à prática do instrumento. Segundo Oliveira (2011), essa publicação indica também a forma correta de execução da música francesa para flauta doce.

2.5.3 Itália

O número de autores italianos também é significativo. Destes, o mais conhecido é Antonio Vivaldi (1678-1741) que ressaltou flauta doce como solista na orquestra em alguns de seus concertos. Além dele temos: Francesco Barsanti, Alessandro Scarlatti, Benedetto Marcello, Giuseppe Sammartinni e Giovanni Battista Bononcini.

2.5.4 Inglaterra

A Inglaterra veio a ser nesse período o mais importante centro de flauta doce do Barroco. Assim, foi o lugar mais procurado por flautistas que, oriundos de todas as partes, buscavam incentivo para sua carreira musical. Além da destacada produção de instrumentos, temos um número razoável de compositores ingleses para flauta doce no Barroco, quais sejam: Georg Friederich Händel (alemão naturalizado inglês), Purcell, Couperin, Finger, Croft e Corbett. (Oliveira, 2011)

2.5.5 Holanda

O autor holandês para flauta doce com contribuição mais significativa no Barroco foi o organista e flautista cego Jacob Van Eyck (1590-1657). Sua composição mais expressiva foi *Der fluytenlust-hof*, de 1646. A publicação contém

aproximadamente 150 peças musicais, em sua maioria melodias conhecidas da época.

2.6 A flauta doce em fins do século XVIII e século XIX

A partir da segunda metade do século XVIII, a utilização da flauta doce pelos compositores entrou em declínio por fatores como a necessidade de maior amplitude sonora na orquestra, uma nova estética musical que contemplava outros instrumentos musicais (mais potentes e com maiores possibilidades técnicas que atendessem as necessidades musicais dos novos estilos que surgiram no período – o Classicismo e, posteriormente, o Romantismo), o aumento do número de instrumentos das orquestras e, como consequência, a modificação dos espaços para concertos atendendo a essa nova demanda. Sobre esse contexto, Araújo (1999, p.11) expõe que:

Os problemas da flauta tornaram-se mais notados a partir do momento que o instrumento passou a ter maior destaque e popularidade, por se tornar um instrumento de cunho solístico e não apenas mais camerístico. Também, dada sua maior utilização na orquestra, suas discrepâncias no contexto orquestral e, particularmente, em comparação com a flexibilidade das cordas, foram ainda mais reveladas. Ainda mais graves eram seus problemas com relação ao volume e qualidades sonoras.

Com a mudança cultural ocorrida na Europa, saindo de sua cultura aristocrata e entrando numa cultura democrática, a música também mudou dos salões das cortes para as salas de concertos: a orquestra de câmara transforma-se numa orquestra sinfônica completa. O volume, poder e brilhantismo da sonoridade sintetizam a expressão musical, tanto do ponto de vista composicional quanto da execução.

Nesse cenário, havia uma disposição dos construtores de instrumentos em realizar novas experiências acústicas para ressignificar alguns aspectos do instrumento dando-lhe potência musical, o que viria a alterar também a sua sonoridade. Desta forma, ganharam espaço no cenário musical o *flageolot* (em dois modelos: o francês e o inglês) e a *csakan*, dois instrumentos de sopro similares à flauta, mas com estruturas e sonoridades diferentes. Segundo Oliveira (2011), O flageolot francês é um instrumento com seis orifícios, sendo dois atrás, para o polegar, e quatro na frente do tubo. Possui chaves que variam de sete a nove (Imagem 10). No início do século XX, o flageolot inglês foi construído com seis

orifícios no seu tubo para ser tocado como uma flauta doce. O modelo inglês muito se assemelhava com uma flauta doce em dedilhado e disposição de furos (Imagem 11). Os dois modelos apresentam peças com furos abertos e peças com chaves que podem variar de seis às nove.

IMAGEM 10 – FLAGEOLOT FRANCÊS.



Fonte: <<http://www.flageolets.com/images/>>. Acesso em 20 jun. 2018

IMAGEM 11 – FLAGEOLOT INGLÊS



Fonte: <<http://www.flageolets.com/images/>>. Acesso em 20 jun. 2018

A csakan, instrumento de origem húngara, teve uma grande aceitação nos salões de concertos no século XIX, após um concerto do músico húngaro Anton Heberle, em Viena, em 1807 (BALI, 2011). Nessa apresentação, Heberle tocou vários instrumentos de sopro, escolhendo dentre um modelo de csakan de sete orifícios (Imagem 12).

Sobre esse instrumento, Oliveira (2011, p.31-32) afirma que:

O instrumento virou uma febre entre os Habsburgos, dando origem a um repertório composto para amadores e constituído basicamente de solos, duos e peças com acompanhamento de piano e guitarra. Este repertório incluía peças de Diabelli, Gebauer, Kaiser, Klengenbrunne e Kramer e por volta de 1840 já contava com um número aproximado de 400 obras.

IMAGEM 12 – CSAKAN.



Fonte: <http://furulya.hu/furulyatortenet/>, Acesso em 20 jun. 2018

Nesse contexto de surgimento de outros instrumentos com diferentes possibilidades sonoras, a flauta doce migrou de um ambiente profissional de música de orquestra para círculos de músicos amadores. Oliveira (2011) classifica esse momento que teve início no final do século XVIII como um “eclipse”. Já Paoliello (2007) chama-o de período onde a flauta doce permanece “adormecida” até seu novo momento a partir do final do século XIX.

2.7 A flauta doce no século XX

A partir do final do século XIX e começo do século XX, após um longo período de ostracismo, a flauta doce e o seu repertório foram redescobertos. Isso aconteceu devido a um conjunto de fatores que contribuiu para aparelhar o cenário musical desse período, fomentando uma inclinação à música antiga e por consequência a flauta doce. Podemos destacar, como um desses fatores, a necessidade proeminente de execução de obras antigas utilizando os instrumentos de época como a flauta doce. Segundo Haskell (1996), essa disposição de alguns instrumentistas à música antiga foi chamada de Movimento da Música Antiga. Sobre esse movimento, o autor nos esclarece que ele era:

Movimento musical que pretende a reconstituição histórica na execução da música dos períodos da Grécia Antiga ao Barroco chegando até as primeiras obras do Classicismo, lançando mão para tanto da pesquisa de manuscritos originais e da utilização de cópias dos instrumentos da época. Esse impulso parece ter início no resgate da “Paixão segundo Mateus”, de Bach, regida por Mendelssohn, em 1829. (HASKELL, 1996, p.13, tradução nossa).

Segundo Barros (2010), esse movimento teve início na Europa, mais precisamente na Inglaterra, e conseqüentemente realizou uma sólida produção de repertório de músicas antigas tendo como característica a interpretação com instrumentos desse período. Dessa forma, a flauta doce pode ressignificar sua existência, uma vez que “o futuro de um instrumento encontra-se estritamente vinculado à sua literatura.” (BARROS, 2010, p.17).

Hunt (apud Freixedas, 2015) destaca que a partir de 1925, eventos anuais como o Festival de Helsemere, na Inglaterra, passaram a incluir recitais de flauta doce em sua programação, reunindo amadores e músicos interessados de todas as

partes da Europa e dos Estados Unidos. O flautista inglês Arnold Dolmetsch (1858-1940) teve um papel fundamental nessa ação de resgate da flauta doce. Nascido numa família com tradição na construção de instrumentos, ele estudou no conservatório de música de Bruxelas (1879 a 1883) e lá teve seus primeiros contatos com instrumentos antigos, o que o levou a criar os “concertos históricos” (Thomson apud Oliveira, 2011), performances musicais que fomentaram um espaço propício para o florescimento da flauta doce.

As ações de Dolmetsch legitimaram a disposição sobre pesquisa e execução de músicas antigas, valorizando não somente a flauta doce, mas também outros instrumentos que outrora participavam do cenário musical, como o cravo e a viola da gamba. Com esse entusiasmo, a flauta doce se tornou popular e foi rapidamente absorvida pela pedagogia musical. Dentre as razões para que isso ocorresse, podemos destacar a sua produção em larga escala, através da invenção da flauta de plástico, uma contribuição essencial para sua difusão e diminuição de custo, o que dinamizou a relação de consumo do instrumento. A inserção do plástico como a matéria-prima do instrumento foi de suma importância para que isso acontecesse. Sobre isso, Robert (1998, p. 25) diz que:

Durante a Segunda Guerra Mundial, as oficinas de Haslemere se empenham na moldagem de peças de plástico para a aviação. No fim da guerra, Carl Dolmetsch decide direcionar estas inovações técnicas para fins mais pacíficos, iniciando, em 1945, fabricação de flautas plásticas

Carl Dormetsch (filho de Arnold Dormetsch) foi o principal responsável pela construção de flautas doces no início do século XX, tendo como objetivo a reprodução das flautas barrocas conservadas em museus. Após a morte do seu pai, em 1940, Carl Dormetsch o sucede na construção de flautas doce com uma concepção de que o instrumento pudesse corresponder à estética musical moderna, padronizando a afinação da flauta doce no diapasão moderno (lá=440 Hz) e modificando o timbre do instrumento (BARROS, 2010). Sobre os anos seguintes, Oliveira (2011, p.34) nos conta que:

Nos anos seguintes, final da década de 60, com a entrada em cena de novos instrumentistas como Frans Brüggen, Gustav Leonhardt, Sigmund Kujiken e do brasileiro Ricardo Kanji, entre outros tantos, o Movimento de Música Antiga, que já estava estabelecido desde os primeiros anos do século XX, toma novo impulso e se dissemina por países do mundo todo, a exemplo do Brasil.

Há de ressaltar também que não demorou o surgimento de um repertório moderno que contemplasse a flauta doce em seus escritos. Autores como Britten,

Cage, Shinohara, Andriessen, Berkeley, Poulenc, Genzmer e Stravinsky dedicaram peças para flauta doce.⁷ Assim, o compositor Eduardo Allemann ilustra esse momento em que a flauta doce ressurgiu no século XX em um breve comentário descrito no método de flauta doce contralto de Videla (1983, p.77 apud OLIVEIRA, p.35):

[...] à medida que se iam descobrindo as grandes possibilidades tímbricas e técnicas que oferece este sensível instrumento, carente de chaves ou outro dispositivo mecânico, as primeiras peças de caráter mais didático foram cedendo lugar a obras cada vez mais complexas, interessantes e experimentais. Hoje a flauta doce responde amplamente às exigências musicais atuais com suas múltiplas possibilidades expressivas, que em parte se devem precisamente a sua simples construção. Novas sonoridades, algumas similares às elaboradas cientificamente em complicados laboratórios eletrônicos, surgem de forma natural neste pequeno instrumento⁸.

2.8 A flauta doce no Brasil: as primeiras iniciativas de ensino do instrumento

No Brasil, uma das hipóteses mais aceitas para a chegada do instrumento no país seria a imigração europeia, mais precisamente a alemã, ligada à prática de música antiga e à pedagogia musical. De acordo com Augustin (1999, p.42):

Ainda em fins dos anos 30, tem-se conhecimento da chegada de um grupo de alemães a Salvador que trouxe em sua bagagem flauta doce, violas da gamba e outros instrumentos. São conhecidas as atividades de flauta doce nas escolas e comunidades do sul do país e de música coral nas igrejas alemãs, cujo repertório básico eram os corais de Bach.

Vale ressaltar que a chegada do músico alemão Hans-Joachim Koellreutter em novembro de 1937 fomentou a produção musical em terras brasileiras através de cursos, criação de escolas além de publicações que dinamizaram a vida musical no Brasil. Além disso, quando Koellreutter chegou ao

⁷ Conforme citação expressa em Oliveira (2011, p.35), no Catalogue of Contemporary Blockflute Music (CCBM) disponível em <http://www.blokfluit.org>, estão catalogadas mais e 5.000 títulos de obras para flauta doce escritas a partir de 1900.

⁸[...] a medida que se iban descubriendo las grandes posibilidades tímbricas y técnicas que ofrece este sencillo instrumento, carente de llaves u otro dispositivo mecánico, las primeras piezas, de carácter más bien didáctico, fueron cedendo su lugar a obras cada vez más complejas, interesantes y experimentales. Hoy la flauta dulce responde ampliamente a las exigencias musicales actuales con sus múltiples posibilidades expresivas, que en parte se deben precisamente a su sencilla construcción. Nuevas sonoridades, algunas de ellas similares a las elaboradas científicamente en complicados laboratorios electrónicos, surgen en forma natural de este pequeño instrumento.

Brasil, iniciou sua carreira de concertista dedicando-se intensamente ao repertório barroco para flauta. (AUGUSTIN, 1999).

Assim, não demorou a surgirem iniciativas nos estados brasileiros de educadores musicais que comesçassem trabalhos voltados para flauta doce. Utilizando o trabalho de Barros (2010) como referência, podemos destacar:

2.8.1 Paraná

Uma das referências sobre o ensino de música no Paraná foi o Pastor Karl Frank. Sua chegada, em 1910, trouxe grande mudança no cenário musical paranaense, tendo suas filhas como resultado de seu papel como incentivador da música. Uma delas, Esther Graf, foi uma das principais responsáveis pelo ensino de flauta doce no Paraná a partir da década de 1950⁹. A outra filha de Karl Frank, Ruth Jansen, estabeleceu-se em Niterói (RJ) onde desenvolveu trabalhos sobre o ensino de flauta doce tendo uma peculiaridade: conforme Helder Parente¹⁰, ela escreveu um método de flauta doce que se destinava às flautas doce em dó e em fá.

2.8.2 Pernambuco

Conforme Lira (1984), a Escola Santa Maria de Timbaúba, instituição de cunho religioso e que era presidida por freiras alemãs, tinha iniciativas educacionais com flauta doce. Uma dessas freiras, Helm Freda, utilizava o instrumento em suas aulas de iniciação musical e prática de conjunto com as alunas.

⁹Entrevista dada pela flautista paranaense Elisabeth Prosser à Prof. Dr. Daniele Cruz Barros em 16/02/2005 (Barros, 2010)

¹⁰ Entrevista concedida em 24/09/2005 à Prof. Dr. Daniele Cruz Barros (Barros, 2010)

2.8.3 Rio Grande do Sul

No final da década de 1950, a alemã Isolde Frank chega ao Rio Grande do Sul sendo requisitada a ensinar flauta doce à integrantes do Madrigal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para utilizar o instrumento no repertório do grupo. Segundo a própria docente declara¹¹, a flauta doce já era ensinada no Instituto Teológico da Igreja de Confissão Luterana no Brasil pelo Prof. Oscar Foerster.

Isolde Frank já era especialista em flauta doce pela Musikhochschule de Stuttgart, antes de chegar ao Brasil e foi professora de flauta doce da UFRGS onde criou o Quarteto de flautas de Porto Alegre. Além disso, publicou dois métodos de ensino de flauta doce: Pedrinho Toca Flauta – Volume I e II.

2.8.4 São Paulo

O alemão Ernst Mahle, professor de flauta doce, instrumento que aprendeu na Alemanha entre 1937 e 1939, foi um dos fundadores da Escola de Música de Piracicaba (1953), em São Paulo. Conforme relato do autor¹², em poucos anos a escola de música já possuía dois quartetos de flauta doce que interpretavam o repertório renascentista. Casou-se com uma aluna da própria escola de música de Piracicaba, Prof. Cidinha Mahle que posteriormente publicaria o método Primeiro Caderno de Flauta Block, publicado em 1959.

¹¹Entrevista concedida em 29/03/2004 à Prof. Dr. Daniele Cruz Barros (Barros, 2010).

¹²Entrevista realizada em 12/12/2003 à Prof. Dr. Daniele Cruz Barros (Barros, 2010).

3 ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL: passado e presente

O ensino de música no Brasil, decorreu das transformações históricas, sociais e econômicas ocorridas na Europa, de forma específica, em Portugal e Espanha. Essas duas nações exerciam poder político sobre as Américas por conta do processo colonial estabelecido através do descobrimento do Novo Mundo com a chegada de Cristovão Colombo em 1492 à América e de Pedro Álvares Cabral ao Brasil, em 1500. A descoberta do Novo Mundo marcou o início de uma nova época que alterou, expressivamente não apenas a cartografia, mas, ressignificou as áreas de influência no mundo.

Conforme, Costa e Mello (1999, apud Silva, 2013), as três primeiras décadas depois do descobrimento do Brasil, foram marcadas pelo esquecimento da Coroa Portuguesa pela terra descoberta, pois, estava ela dando atenção ao comércio lucrativo mantido com as Índias e não havia quantidade suficiente para a povoação de todas as regiões descobertas. Neste sentido:

Esse período de desinteresse lusitano, de 1500 a 1530, foi denominado de pré-colonial e sua economia centrou-se no comércio do pau-brasil, que não criou núcleos povoadores. Foi caracterizado pelo sistemático ataque de corsários ingleses, holandeses e franceses (COSTA; MELLO, 1999, apud SILVA, 2013, p.17).

Diante do declínio do comércio com as Índias e, consequente risco de perder o poderio pelas terras brasileiras, Portugal tomou a decisão de estabelecer uma política voltada para o povoamento, sendo, então, fundado em 1532, o primeiro núcleo de colonização no País, chamado Vila de São Vicente em São Paulo.

Os primeiros padres jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, quando iniciaram o processo de reorientação religiosa indígena em massa. Com essa iniciativa, os portugueses tinham por objetivo unificar o território brasileiro baseando-se no Catolicismo, religião hegemônica em Portugal, como parte da estratégia para a adesão das pessoas e sua consequentemente exploração.

Os portugueses colonizadores possuíam somente uma visão de sociedade, sendo a da própria sociedade, da qual vieram e, assim, se baseavam nesse único modelo para estabelecer normas de comportamento na sociedade brasileira. De acordo com Paiva (2010, p.44), “a sociedade portuguesa tinha uma estrutura rígida, centrada na hierarquia, fundada na religião. Hierarquia e religião

eram princípios inadiáveis em qualquer situação”. Em razão dessa visão portuguesa, a ação dos jesuítas em territórios brasileiros, não podia ser diferente do que aconteceu, ou seja, a preservação e difusão da cultura portuguesa, inclusive sua religiosidade.

Em relação ao ensino de música, os jesuítas oportunizaram a substituição da cultura musical existente preservada pelos indígenas, havendo, portanto, um choque cultural entre os portugueses e os nativos brasileiros. Nesse sentido, Tinhorão (1972, apud Kiefer (1997, p.10)), ressalta que:

Para começar, os jesuítas, assustados com o caráter selvagem do instrumental da música indígena – trombetas com crânios de gente na extremidade, flautas de ossos, chocalhos de cabeças humanas, etc. – trataram de iniciar os catecúmenos nos segredos do órgão, do cravo e do fagote, que melhor se adaptavam à música sacra.

Predomina o consenso de que os jesuítas foram os primeiros educadores no Brasil, como também os primeiros a implementar o ensino de música, impondo seus valores educacionais e influenciando o início da educação brasileira. Dessa maneira, entende-se que a educação no Brasil Colônia, incluindo-se a educação musical, recebeu os impactos dos propósitos religiosos e políticos da Europa, a qual foi desenvolvida associada à conversão dos indígenas e, conseqüentemente, os jesuítas introduziram, durante o período colonial, as práticas musicais da Europa, que eram utilizadas no ensino do catecismo católico destinado aos índios.

No tocante a essa influência dos jesuítas na educação musical brasileira, Fonterrada (2008, p.208) ressalta que:

Na ação jesuítica, desde os primeiros tempos no Brasil, duas características podem ser imediatamente percebidas: o rigor metodológico de uma ordem de inspiração militar e a imposição da cultura lusitana, que desconsiderava a cultura e os valores locais, substituindo-os pelos da pátria portuguesa.

A Companhia de Jesus, ordem da Igreja Católica, fundada em 1534, por Inácio de Loyola tendo como objetivo a evolução das almas pela fé na doutrina cristã, sendo suas atividades baseadas no direcionamento da Igreja de Roma, fundou diversos colégios localizados na costa brasileira. De acordo com Fonterrada (2008), essa Companhia apresentava características de inspiração militar focadas para o trabalho e obediência aos superiores hierárquicos e, de igual forma, baseou-se no aprendizado como uma prática exaustiva, minuciosa, repetitiva e disciplinada, iniciando-se por exercícios simples para os complexos, surgindo no Brasil “a primeira proposta pedagógica em educação musical, em que os curumins das missões

católicas eram treinados e aprendiam música e autos europeus” (FONTERRADA, 2008, p.209).

Paralelamente, os jesuítas também tiveram intensa dedicação ao ensino da leitura e escrita em língua portuguesa. Ademais, os planos jesuítas para catequizar e educar eram organizados com muita rapidez. Podemos citar como exemplo disso que, em quinze dias após a chegada dos jesuítas, já havia uma escola para ler e escrever funcionando, pois, a política consistia em que seria erguida uma escola ao lado de cada nova igreja construída (THEOBALDO, 2008).

O Padre Anchieta, um dos maiores representantes dos jesuítas juntamente com o Padre Manuel de Nóbrega, também se destacou nos primórdios da educação musical, pois, em 1555, na aldeia de Piratininga, sendo esta a localidade mais avançada na ofensiva da catequese e da colonização, e, na qual, os jesuítas tinham uma grande escola que educava as crianças indígenas, trabalhando a leitura, escrita, música e bons costumes. Nesse trabalho, o Pe. Anchieta organizava compêndios, os quais eram copiados e recopiados, e, se tornaram de uso corrente em todos os colégios, visto que, continham peças de teatro e canções compostas pelo próprio sacerdote.

Mesmo havendo um criterioso controle nas atividades missionárias pela Coroa portuguesa, ocorreu a concretização de uma rede de ensino, como ressalta Oliveira (2011, p.3):

Embora Portugal controlasse, rigidamente, a circulação de livros ou a instalação de imprensa na Colônia, os jesuítas conseguiram organizar uma rede de ensino. Essa atividade educacional teve como aspecto positivo o fato de dar continuidade ao ensino da língua portuguesa aos filhos dos colonos e para os filhos dos índios, o que permitiu não só a consolidação dessa língua e dos costumes lusitanos, como também contribuiu para a homogeneidade da língua em todo o território nacional. (OLIVEIRA, 2011, p.3)

Com isso, o surgimento dos primeiros centros musicais no Brasil do Século XVI, apresentavam-se relacionados à ação educativa dos padres jesuítas, uma vez que, esses missionários eram os únicos responsáveis pela educação daquela época. O centro mais antigo foi a Bahia, pois nela estavam sediados os centros político e eclesiástico do país.

A representação na área musical ocorreu em outros centros populacionais, como Pernambuco, mais especificamente em Olinda e Recife,

regiões que prosperaram e produziram diversos músicos na época colonial, dentre os quais, destacaram-se coristas, compositores e instrumentistas.

No Maranhão, durante o Século XVII, existiam mestres de capela em São Luís, e, “em 1648 foi nomeado mestre de capela da Igreja de São Luís do Maranhão, João Ribeiro Leão, que ficava autorizado a por uma escola de música para ensinar os que quisessem aprender” (KIEFER, 1997, p.27).

A música do período colonial, em São Paulo, apresentava-se em um cenário pobre em relação aos técnico-musicais. Nesse campo, Regis Duprat desenvolveu significativas pesquisas quanto ao contexto de música em São Paulo. Esses estudiosos ressaltam a ausência de um número acentuado de músicos profissionais, como também de cantores e instrumentistas. O final do Século XVIII, tem sido indicado como o momento culminante da música em São Paulo, sendo seu auge no ano de 1774, época em que chegou o mestre de capela português, André da Silva Gomes, com 21 anos de idade, com a incumbência de organizar e dirigir o coro da Catedral da Sé.

Conforme Theobaldo (2008), nesse período, a Companhia de Jesus recebia críticas por todos os lados, universidades, parlamentos, autoridades civis e até religiosas. Tal movimento possibilitou a extinção dessa Companhia, que muito contribuiu para o processo de colonização pelos portugueses sendo responsável pela educação dos jovens no Brasil, durante os dois primeiros séculos da história. A Companhia foi acusada de ter perdido seus valores iniciais, seu espírito fundador, e passou a interferir nos governos, com a finalidade de adquirir poder e riqueza.

Com a descoberta das jazidas de ouro e diamante no Século XVIII, as atividades de mineração foram concentradas, especialmente, na região de Minas Gerais, e, assim, passaram a dominar o cenário econômico no Brasil. Tal realidade ocasionou o deslocamento do centro econômico do litoral para o interior brasileiro, principalmente, na região mineira.

No ano de 1763, a Metrópole transferiu a sede da Colônia da Bahia para o Rio de Janeiro, em razão da proximidade com a região das minas e consequente facilidade na fiscalização. Como consequência dessa nova situação, ocorreu a vinda de portugueses para o Brasil em grande quantidade. Houve, portanto, uma inversão da realidade, visto que, nos Séculos XVI e XVII quase não havia portugueses no Brasil de forma voluntária, no entanto, com a descoberta das minas de ouro e

diamante, estima-se que “um total de 800.000 portugueses vieram para o Brasil” (COSTA E MELLO, 1999, apud SILVA, 2013, p.22).

Com esse desenvolvimento e enriquecimento, ocorreram algumas alterações na vida cultural e intelectual da região mineira propiciando um acentuado desenvolvimento artístico, na literatura, na arquitetura e na música. Nesse sentido, Kiefer (1997, p.31) salienta que:

Provoca espanto o extraordinário desenvolvimento da vida musical na Capitania das Minas Gerais durante o século XVIII. Em pleno sertão, distante do litoral e infinitamente longe dos centros culturais da Europa, surgiu aí uma atividade musical intensa, de alto nível de execução e criação. Além do mais, é inacreditável a rapidez com que cresceu essa cultura musical nas principais vilas mineiras.

Ademais, ao lado da vinda de músicos portugueses, o dinamismo musical decorreu também da presença de diversos músicos brasileiros, migrantes de várias regiões da Colônia, bem como a chegada de diversos mestiços à região. No tocante a essa matéria, Amato (2006, p.23) pontua:

Nessa época, o ensino da música restringia-se a algumas iniciativas particulares com os mestres de música em suas residências. No interior destes ‘conservatórios privados’ ou destas ‘escolas de música’, floresceram vários compositores e músicos mestiços nas Minas Gerais colonial.

No final do Século XVIII, a Capitania das Minas Gerais enfrentou o declínio da mineração, tendo como consequência a decadência cultural, perdendo o *status* de centro cultural para o Rio de Janeiro, tendo em vista, a vinda da Corte Portuguesa no início do Século XIX.

No Pará, alguns registros mostram a riqueza das atividades musicais executadas pela Catedral de Belém, a qual em 1735, organizou uma Escola de Música visando oferecer educação musical para meninos, a fim de prepará-los para participarem do coro da Catedral. A profissionalização da música no estado do Pará no período colonial, ocorreu em 1772, quando os casos registram a presença de Antonio de Oliveira, possuidor de uma casa, um escravo, quatro crioulinhos e vive de músico (KIEFER, 1997).

Vale lembrar, que, no Século XVIII, as monarquias europeias foram obrigadas a se adaptar aos ideais iluministas. Tais ideais influenciaram as mudanças nas monarquias absolutistas. Assim, mesmo sem se desfazer dos poderes absolutistas, foram utilizadas algumas medidas modernizadoras respaldadas no

Iluminismo. Os monarcas que adotaram tais medidas foram nomeados de Déspotas Esclarecidos.

Diante do crescimento da influência dos jesuítas, que chegou ao ponto de conseguirem determinada independência em relação ao Estado e da própria Igreja, Portugal definiu certas medidas visando reduzir a influência da Igreja, como o Regalismo, no qual, o chefe do Estado podia exercer influência em assuntos internos da Igreja e o Beneplácito Régio em que a Igreja precisava contar com a permissão do Monarca. Marquês de Pombal representou o Despotismo Esclarecido e Ministro do Reino de Portugal.

Assim, com o Decreto do rei D. José I, sob influência do Marquês de Pombal, de 28 de junho de 1759, ocorreu a expulsão dos jesuítas da Colônia e, logo após essa medida, houve o fechamento dos colégios jesuítas. “A expulsão dos jesuítas se deu porque não era tolerada nenhuma interferência à autoridade real” (ARCANJO; HANASHIRO, 2010, p.35).

As consequências dessas mudanças implicaram na implantação da política de Pombal que tinha por objetivo fortalecer o reino português, no entanto, o resultado terminou com um grande fracasso como se verifica nos termos seguintes:

A educação nesse período saiu das mãos dos jesuítas e ficou sob a responsabilidade dos vice-reis nomeados por Portugal, cada um era responsável por uma Província no Brasil. Os interesses da Igreja passaram para segundo plano. Algumas práticas educativas no Brasil ainda funcionavam, porém a educação virou um caos. De algo bem estruturado, Pombal destruiu o que não conhecia para a criação do que não sabia (ARCANJO; HANASHIRO, 2010, p.37).

Em relação à expulsão dos jesuítas, destaca-se o desprendimento e amor pela causa em que se doaram esses missionários, que se empenharam em um processo de colonização e educação, inclusive a educação musical. Azevedo (1963) comenta a respeito da superioridade moral apresentada, pelos menos da maioria, caso não se possa incluir todos eles, os quais abdicaram dos confortos de uma civilização organizada, para viverem nas matas do Brasil. Assim, manifestou-se Azevedo (1963, p.539):

Assim terminou, no período colonial, com a expulsão da Companhia, a obra desses missionários que, em mais de dois séculos, educaram a mocidade brasileira e tão eficazmente auxiliaram os portugueses a colonizarem o Brasil [...]

A obra civilizadora desses homens que surgiram do mar, nas caravelas, para se espalharem pelo litoral e, ao longe, pelos sertões, toca, de fato, ao sobrenatural [...]

O ardor apostólico, o desprezo da morte, a mobilidade inverossímil em todos os terrenos e a sua capacidade de organização e disciplina não se podem medir, na sua grandeza, senão pela serenidade e resignação, com que abandonam os seus colégios e partem para o exílio, silenciosos como soldados que dobram suas tendas [...]

O referido autor salienta que o sistema de ensino dos jesuítas iniciou-se em 1549 a 1759, e apresentava-se bem estruturado e sua extinção abalou Portugal e criou uma grande lacuna educacional no Brasil. Esse sistema estava composto da seguinte forma:

No Reino, 24 colégios, além de 17 casas de residência, e na Colônia, 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever, instaladas em quase todas as aldeias e povoações onde existiam casas da Companhia (AZEVEDO, 1963, p. 539).

O período pombalino não realizou nenhuma reforma na educação. Portanto, o Brasil na realidade, apenas presenciou a destruição de todo um sistema de ensino dos jesuítas que perdurou no período colonial, sem se apresentar um novo plano de trabalho educativo, tendo como consequência a destruição e estagnação da educação brasileira.

Por conseguinte, a educação musical permaneceu, praticamente, estagnada, ou seja, oferecida pela Igreja e diretamente baseada nas formas de ensinar e nos repertórios aplicados na Europa. Houve, então, uma lacuna de quase meio século, caracterizada pela desorganização e decadência do sistema de ensino que predominou durante o período colonial.

Em 1807, O imperador francês Napoleão, decreta guerra a Portugal forçando Rei de Portugal, Dom João VI a se deslocar para a Colônia, chegando no Rio de Janeiro em março de 1808, fato este que ocasionou um período de grande importância para o desenvolvimento da arte e da cultura. A independência brasileira, no ano de 1822, colocou a educação em debates voltados para o perfil que deveria ser incluído na nova nação.

No ano de 1835, Niterói fundou a primeira Escola Normal e, em 1847 essa instituição passou a fazer parte do Liceu Provincial como resultado de uma reforma curricular também, proporcionando uma formação diversificada com um currículo simplificado, porém, com novas disciplinas, dentre as quais, ressalta-se a música. Nesse mesmo ano, surgiu a primeira Lei que estabelecia o que deveria ser incluído, na educação musical, sendo, então, definido como conteúdo os

princípios básicos de solfejo, os instrumentos de corda, os instrumentos de sopro e a harmonia.

De acordo com Loureiro (2003), evidencia-se que a função da música nas entidades formadoras dos professores, naquele período, era muito disciplinar e, as canções eram vistas como modelos a ser adotados, tendo como objetivo de incluir a jovem na sociedade. Essa autora mostra também a importância dada a música na educação desse período, que contribuiu para que em 1841, ocorresse a criação do Conservatório Musical do Rio de Janeiro, que passou a ser a primeira grande escola de música no País, atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Durante o período colonial a música e as demais artes evoluíram bastante, no entanto, a educação musical parou sua evolução no Brasil Império. O processo de estagnação no crescimento da educação musical persistiu no Brasil do Segundo Império até a República, ou seja, no término do Século XX, momento em que, se destacaram várias alterações relacionadas a esse campo do ensino de música.

3.1 Educação musical no Século XX

O Século XX pode ser dividido em dois momentos distintos, o primeiro que foi antes de 1925 que marcou o entusiasmo pela educação e o segundo depois desse período marcado por um forte sentimento de otimismo pedagógico no ensino da música. Para Borges (2007), no primeiro está a base de cunho positivista oriundo da Proclamação da República, na qual foi atribuída à educação uma acentuada importância como solução para todos os problemas nacionais. Assim, manifestou-se da seguinte forma sobre esse pensamento:

Contrariamente ao pensamento vigente no período imperial, após a Proclamação da República, ocorre um entusiasmo pela instrução das massas, a qual constitui, conforme Carvalho (1989), a 'dívida republicana', ou seja: o Estado brasileiro devia, enquanto compromisso ético, moral e, sabemos, de cunho econômico, instruir o povo, pois as massas ignotas constituíam verdadeiro freio ao progresso nacional (BORGES, 2007, p. 16).

O referido autor enfatiza que, somente com a Proclamação da República, tornou-se possível efetivar a instituição do ensino laico. No decorrer das reformas pombalinas, os jesuítas foram substituídos por outros religiosos. Com a República, houve uma ampliação e diversificação da vida musical no País, surgindo, então, sociedades e clubes, que produziam concertos de obras de renomados compositores europeus (LOUREIRO, 2003).

No segundo período, após 1925, na Europa, ocorreram mudanças no ensino de música, por motivo do movimento escolanovista¹³. No Brasil, esse movimento adquiriu forças graças às mudanças que foram realizadas nos setores, econômico, político e social, o que ocasionou a Revolução de 1930 (ROSA, 2011).

Consequentemente, houve nesse período, a intenção de modernizar a sociedade brasileira e, a partir da educação que se almejou a formação de um cidadão brasileiro para atender a sociedade industrial. A educação com base nos ideais escolanovistas, “afirmava a importância das disciplinas artísticas na educação para o desenvolvimento da imaginação, da intuição e da inteligência da criança” (LOUREIRO, 2003, p.53). Essa transformação nacional pretendia formar um novo homem, pois, havia no País um forte clima de nacionalismo, e, um dos meios adotados como veículo de exaltação da nacionalidade na educação, foi exatamente, a música.

Assim, muitas possibilidades e metodologias relacionadas à educação musical também surgiram, as quais se transformaram e se estabeleceram em distintos momentos. Com o passar dos tempos, os educadores passaram a compreender a importância de se abordar a música de forma ampla e reflexiva, introduzindo-se práticas criativas e, ao mesmo tempo, buscaram um fazer musical plural, visando desenvolver a sensibilidade, aumentar os horizontes e desenvolver as capacidades e potenciais dos indivíduos. Assim, pretendia-se garantir ao aluno participação ativa durante o aprendizado, fazendo música, percebendo e refletindo sobre a música que faz, obedecendo a propostas menos horizontalizadas.

Com esse entendimento, Fonterrada (2008, p.117) acrescenta alguns aspectos sobre valores e funções da educação musical, ao ressaltar que:

¹³ Escola Nova foi um movimento de educadores europeus e norte-americanos, organizado no final do século XIX. Propunha-se um novo entendimento das necessidades da infância e questionava-se a passividade na qual a criança estava condenada pela escola tradicional. Também conhecida como Educação Nova, a Escola Nova tem seus fundamentos embasados nos avanços científicos da Biologia e da Psicologia. Pode-se afirmar que, em termos gerais, é uma proposta que visa a renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas (ROSA, 2011).

[...] a educação musical não é apenas uma atividade destinada a divertir e entreter as pessoas, tampouco um conjunto de técnicas, métodos e atividades como propósito de desenvolver habilidades e criar competências, embora seja essa uma parte importante de sua tarefa. O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de interseção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Essa é a real função da arte e deveria estar na base de toda proposta de educação musical. (FONTEERRADA, 2008, p.117).

As autoras Gainza (2004) e Fonterrada (2008), expressam o cenário em que aconteceram as mudanças na educação musical desde o Século XX, destacando que, no início do Século XX, ocorreram varias transformações tecnológicas e sociais na educação e na educação musical.

Nas primeiras décadas do século XX, sob a influência do movimento pedagógico chamado Escola Nova, a pedagogia musical européia passou a observar em primeiro plano, o desenvolvimento da personalidade e as carências dos alunos. Com base nesses elementos, os educadores musicais, passaram a dar prioridade ao convívio musical dos alunos, por meio do movimento, do conto, a expressão e a criação. Esses educadores foram chamados por Gainza (1988) e Fonterrada (2008) de educadores da primeira geração e suas abordagens ou propostas de métodos ativos, sendo alguns deles introduzidos no Brasil nas décadas de 1950 e 1960.

Na primeira geração, as personalidades mais marcantes foram o músico suíço Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), que criou o sistema de educação musical denominado *Eurhythmics*, ou Rítmica de Dalcroze, que buscava contribuir para a formação integral do ser humano através da música e do movimento. No método Dalcroze, qualquer fenômeno musical, de qualquer caráter rítmico, melódico, harmônico, de dinâmica ou formal, pode ser manifestado pelo movimento corporal.

Com base nas concepções de Dalcroze, Edgar Willems (1890-1978), pedagogo o professor, belga, radicado na Suíça, desenvolveu suas bases psicológicas da educação musical, que orientam o fazer teórico com o prático. Para esse professor, a música deveria ser primeiro vivenciada, para, então, para ser teorizada, e ainda, a iniciação musical deveria contar com a participação ativa dos estudantes dando-se ênfase no uso de canções e exercícios para o desenvolvimento auditivo associado ao movimento (FREIXEDAS, 2015).

Alguns educadores, tais como Carl Orff (1895-1982) e Zoltán Kodály (1882-1967), dentre outros, também sofreram influência das ideias de Dalcroze,

adicionando aspectos de sua metodologia. Carl Orff, compositor e educador, centralizou seu ensino no movimento e na música. O cantar, dançar e tocar juntos, em um clima afetivo e em grupo, é de suma importância em sua proposta de trabalho pedagógica, e, o corpo, visto como um instrumento, deve ser o principal instrumento a ser praticado. A linguagem deverá ser trabalhada tanto no eixo rítmico como expressivo. Para esse autor, a criação, a integração das artes, dos distintos meios de expressão foram muito valorizados pelo educador (FREIXEDAS, 2015).

Zoltán Kodály, compositor, etnomusicólogo e educador generalizou o ensino musical nas escolas regulares da Hungria. Esse autor entendia que o suporte do método está no ensino do canto, associado a jogos e movimentos, utilizando-se as canções tradicionais e populares. Por outro lado, a metodologia voltada para o estudo do violino foi desenvolvida por Shimichi Suzuki (1898-1998). Esse músico criou um método de ensino coletivo de violino, baseado na memorização e repetição para o desenvolvimento da habilidade instrumental, dando prioridade, ao apoio da família nesse aprendizado (FREIXEDAS, 2015).

Na metade da década de 1950, houve ocorrência de inovações na produção musical. Pierre Chaeffer (1901-1995), compositor francês, liderou pesquisas de música real na Radio Télévision Française Eimert (1897-1974) e Karlheinz Stockhausen (1928-2007), compositores alemães deram início às experiências de música eletrônica nos estúdios de Friburgo. Consequentemente, foram experimentados “Novos grafismo, em substituição à notação musical tradicional, novos instrumentos e ‘objetos’ sonoros, o uso não convencional dos instrumentos tradicionais, a improvisação e a composição aleatória” (GAINZA, 1988, p.106). Ainda, Gainza (1988, p.107) acrescenta em relação a ampliação do campo da criatividade, que:

Ultimamente, abrem-se novas perspectivas nesse aspecto, pois as pesquisas pedagógicas atuais deixam o educando em total liberdade para explorar e descobrir suas próprias formas de expressão, suas próprias regras de jogo, materiais e até técnicas e estilos.

Tais educadores e seus aportes agrupam-se na categoria de Métodos Criativos, ou como educadores da segunda geração, são eles: George Self (1921-) e John Paynter (1936-1996), o canadense Murray Schafer (1933 -) e outros.

Como educadores musicais modernos no Brasil, destacaram-se também além de Heitor Villa-Lobos: Liddy Chiaffarelli Mignone e Antônio Sá Pereira, os quais voltaram suas preocupações para a educação musical. Tais educadores, segundo

Loureiro (2003), adicionaram duas metodologias que foram desenvolvidas em distintas entidades no ensino de música: o Canto Orfeônico e a Iniciação Musical. A autora ora mencionada, ressalta também Liddy Chiaffarelli Mignone e Antônio Sá Pereira que foram responsáveis pela iniciação musical no Conservatório Brasileiro de Música e no Instituto Nacional de Música tendo por objetivo formar o futuro músico preservando as particularidades individuais dos alunos no processo de musicalização.

Em 1932, Anísio Teixeira fundou a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), fundada na reforma que estabeleceu a obrigação do Canto Orfeônico no Município do Rio de Janeiro, através do Decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931. A SEMA tinha por objetivo aprimorar a educação musical nas escolas primárias e secundárias.

Na Constituição Federal de 1937, o governo organizou e normatizou o ensino de canto orfeônico dentro das escolas. Dentre as medidas tomadas, destaca-se a formação de professores, para que esse canto ganhasse mais espaço. Houve, assim, uma série de cursos para os educadores.

Durante a Segunda República, passou-se a pensar na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4024/61 da Educação Nacional, que tramitou desde 1948 sendo promulgada em 1961. A primeira LDB foi elaborada sem a preocupação com o ensino básico, a qual, apesar de treze anos de debate não correspondeu às expectativas. Em 1970, o ensino de música sofre mudanças novamente. O cenário político é de redemocratização e a escola passou a ser alvo de atenção. Em 1971, promulgou-se mais uma LDB que organizou a educação em nível primário e médio. Em relação às artes incorporou-se a música como uma expressão artística, Loureiro (2003, p.69) ressalta que:

Na prática o que ocorreu foi uma interpretação equivocada dos termos integração e polivalência, que terminou por diluir os conteúdos específicos de cada área ou por excluí-los da escola. Isso ocorreu especialmente com a música, sendo comum, as pessoas recordarem com saudade do tempo em que o canto orfeônico esteve presente nas escolas.(LOUREIRO, 2003, p.69).

Em 1973, foram criados cursos de licenciatura em Educação Artística de curta duração e longa duração em licenciatura de Educação Musical e Artes plásticas. Em 1996 foi promulgada a LDB (Lei n. 9.394/96), que estabelece que a educação é dever da família e do Estado. A partir da qual, houve o ressurgimento da atividade musical nas escolas.

A partir dos anos 1980, emergiu uma terceira época, caracterizada por uma iniciativa em reforçar a integração e a autonomia dos processos criativos e conscientes na aprendizagem e, para as pedagogias contemporâneas são importantes os processos e as metas (GAINZA, 2002). Assim, no tocante aos princípios de uma educação musical contemporânea, a grande inovação da pedagogia musical resulta da participação ativa do indivíduo e da integração entre os vários modelos de se fazer música, sendo o ideal, que os alunos possam vivenciar em suas aulas a integração dos elementos: história da música, teoria, solfejo, percepção, criação, interpretação, escrita e leitura (CAMPOS, 2000).

3.2 Villa-Lobos e o Canto Orfeônico

O Canto Orfeônico foi reforçado nos sistemas escolares por Villa-Lobos, como uma tentativa de que todas as pessoas tivessem acesso à educação musical, de forma que atingisse as massas. Esse Canto originou-se da França, pois, era obrigatório nas escolas municipais de Paris. Ao ser aplicada no Brasil, essa pedagogia obteve *status* de valor nacionalista, tanto pelos exercícios realizados para o aprendizado musical quanto pelo repertório contado pelos orfeões (Rosa, 2011).

Esse Canto foi introduzido no Brasil na década de 1870, mas não logrou sucesso. No início do Século XX, desenvolveu-se em Minas Gerais e São Paulo, centros da política do café-com-leite que baseava-se na alternância de poder entre as duas maiores potências industriais do país. Por meio desta postura do governo de São Paulo em dar apoio a música para as massas, conseguiu-se perceber as transformações consequências da Primeira Guerra Mundial. Assim, o Brasil dava início as suas atividades na industrialização e, esse desenvolvimento tecnológico, no qual o País passou a fazer parte, motivou as artes para que buscassem novos direcionamentos.

O projeto orfeônico brasileiro tem sido considerado como a representação de um episódio muito significativo e importante no percurso profissional do compositor Heitor Villa Lobos, como também para a história da educação musical no Brasil. No entanto, as primeiras manifestações de ensino orfeônico no País aconteceram antes do trabalho desse compositor, as quais ocorreram no Estado de

São Paulo durante as décadas de 1910 e 1920, período este em que o canto orfeônico foi ministrado nos mesmos moldes da prática orfeônica da Europa, pois, inicialmente, o modelo desse canto era o francês, que foi implantado no começo do Século XIX, nas escolas da França, sendo baseado no ensino da leitura, da escrita e no uso de marchas e hinos considerados como repertório básico (NORONHA, 2011).

O cenário estabelecido nas décadas de 1910 e 1920, corresponde ao que se pode chamar canto orfeônico. Experiência esta que se iniciou em São Paulo, capital, com a participação dos professores João Gomes Júnior e Carlos Alberto Gomes Cadim e, na cidade de Piracicaba, com os irmãos Lázaro e Fabiano Lozano. De acordo com Lisboa (2005, p.68), os iniciadores do canto orfeônico em São Paulo se basearam nos parâmetros do molde europeu “com a função de pedagogização e de popularização do saber musical, por meio da alfabetização musical da população inserida no sistema público de educação.”

Porém, o modelo que influenciou e inspirou Villa Lobos foi o molde desenvolvido nas escolas alemãs, visto por ele, quando em viagem realizada na década de 1920, para a Alemanha. Para o compositor, dentre as três experiências conhecidas por ele, o fato em comum encontrado por Villa-Lobos, foi a ocorrência da prática pedagógica ocorrer em momentos que havia nesses países, a necessidade de se estabelecer um sentido de unidade nas três nações, na busca de se fixar valores representativos de uma identidade nacional, especialmente, no Brasil.

Após a Revolução de 30, ocorrida no País, Villa-Lobos recebeu comente do interventor paulista, para discutir seu programa de educação musical. Assim, com o apoio dessa autoridade, o compositor pôde continuar com o seu trabalho pelo interior de São Paulo.

Como consequência, em 1932, passou a ser obrigatório ensino do canto orfeônico nas escolas do Rio de Janeiro. Mas, para tanto, foi necessária a construção de um centro de formação de professores visando a capacitação desses professores para ministrarem a nova disciplina. Criou-se, a partir de então, a SEMA, Superintendência da Educação Musical e Artística, sendo esta vinculada a Secretaria de Educação do Distrito Federal. A SEMA era administrada por Villa Lobos, e em sua estrutura trabalhava-se três diretrizes pedagógicas da prática orfeônica: a disciplina, o civismo e a educação artística.

O modelo do canto orfeônico paulista, em sua etapa inicial era o francês. Essa atividade se institucionalizou na França na década de 1830, com a abertura da escola primária para a prática orfeônica. O aumento dessa atividade na França, ocorreu no momento em que surgiu o processo de incremento do ensino primário implementado pelo Estado, com a finalidade de integrar os habitantes das zonas rurais. Tem-se, assim, a política respaldada na “pedagogia civilizatória induzindo o progresso nas regiões culturalmente atrasadas da zona rural” (ORTIZ, 1992, p.36).

Para abordar, de forma peculiar, o cenário brasileiro no momento em que o projeto de Villa-Lobos passa a ser conhecido, torna-se importante perceber as colocações de Lisboa (2005, p.78-79):

O estímulo ao progresso e à estabilidade econômica por meio da nacionalização da economia; a valorização das riquezas naturais do país e das capacidades do povo brasileiro; e o papel do Estado como instituição suprema que garantiria a segurança e o bem estar dos cidadãos e que guiaria a nação coesa rumo a um ideal coletivo de progresso, caracterizaram a ideologia nacionalista que então tomou corpo no Brasil. [...] Não se pode esquecer a fundamental contribuição que o sistema público educacional exerceu nessa difusão ideológica, com a propagação dos valores morais à sociedade e ideais de patriotismo entre os alunos. Nesse aspecto também se insere o papel civilizador exercido pelo canto orfeônico villa-lobiano nas escolas públicas.

Com a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, em 1942, a intenção era propiciar a expansão de tal ensino em todo território nacional, pois, o projeto orfeônico brasileiro, originado em São Paulo e reforçado no Rio de Janeiro, conquistou o País. Tendo em sua frente Villa-Lobos, foram realizadas várias concentrações orfeônicas, as quais, reuniam multidões de estudantes para celebrar e divulgar os valores cívicos-patrióticos, executando hinos e músicas hinos e músicas de ordem nacionalista. Essas manifestações receberam estímulos até o término do Estado Novo, em 1945.

3.3 Villa-Lobos, João Gomes Júnior e a música no Estado Novo

Os efeitos da música na educação do ser humano são notórios desde a Antiguidade. Nos séculos VI e V a.C, os pensadores Aristóteles e Platão ressaltaram a influência da música no processo educativo e na formação do caráter de crianças e jovens. No Século XIX, o filósofo Spencer e no século XX, Katsh, Merle-Fishaman

(1985) e Merriam (1964), já publicavam documentos tratando sobre a importância da música para a educação (SILVA, 2013).

No Brasil, verifica-se que esse poder civilizatório da música interferiu na permanência e consolidação da música como um elemento indispensável na estrutura curricular de ensino. No Governo Vargas, a música foi estimulada, explorada e bastante usufruída de forma intensa nesse sistema político, o que similarmente, aconteceu em outros governos ocidentais daquela época.

O movimento Nacionalista exerceu grande influência nos países ocidentais, pois, incentivava os governos das nações, a vivenciar um sentimento de orgulho por sua língua, literatura e sua música. Durante a primeira metade do século XIX, a música recebeu grande influência dos germânicos. Assim, os compositores que quisessem reconhecimento internacional, teriam que fazer música da forma como se expressavam os compositores estrangeiros.

Villa-Lobos representou, no Brasil, o nacionalismo. Contemporâneo de Mário de Andrade que foi um dos idealizadores da Semana de Arte Moderna de 1922, Villa-Lobos foi considerado de fundamental importância em tal processo, haja vista, que a identidade brasileira começava a ser reconhecida entre os educadores musicais.

A exemplo de muitos nacionalistas europeus, Villa-Lobos dedicou-se a pesquisar a música folclórica brasileira, misturando-a a música erudita em seus achados da música popular. Nesse sentido, Amato (2007, p.212) diz que “a preocupação nacionalista voltada para o folclore foi tomada como norma”. Ao viajar para a Europa, esse compositor conheceu vários métodos de educação musical e se interessou pelo húngaro Kodály, pois, este possuía caráter revolucionário e nacionalista, com a intenção de adaptá-lo às necessidades educacionais do Brasil. O nacionalismo estimulou o fortalecimento da identidade nacional.

Na história da educação musical é grande a importância de Villa-Lobos, uma vez que, esse educador viajou por todo o País, na busca de material nativo e folclórico. Sua intenção era implementar um ensino de música uniforme. Com base no entendimento do Canto Orfeônico percebe-se naquele período um otimismo pedagógico, que construiu as condições necessárias para o surgimento de um movimento da Educação Musical no caminho da crença na formação de um novo sujeito, adequado ao crescimento, a identidade e a segurança nacional. Nesse sentido, Borges (2007, p. 05) comenta que:

Outros educadores musicais do mesmo período também partilhavam da ideia de aproximação entre o Escolanovismo e a Educação Musical, tais como Sá Pereira (1937). Os escolanovistas eram apenas combatidos, neste período inicial, pelos educadores católicos, os quais, conforme Saviani (2004), mais tarde capitularam aos princípios da Escola Nova sob pena de perda de clientela.

Apesar do Movimento Orfeônico de Villa-Lobos ter sido hegemônico, ele não foi o único, outros aconteceram com a intenção de disseminar a música. Percebe-se, então, nesse período, a diversidade das ações empreendidas no intuito de concretizar um real movimento de educação musical.

3.4 A LDB n. 4.025/1961

A LDB n. 4.024/1961 (Lei de Diretrizes e Bases) é considerada como a Lei que instituiu a “Educação Musical” nas escolas. Substituindo o Canto Orfeônico praticado há 30 anos nas escolas brasileiras, conforme se atesta no texto dos PCN (QUEIROZ, 2012). Por outro lado, o Decreto n. 51.215 de 21 de agosto de 1961 aprovado 6 meses antes da LDB “estabelece normas para a Educação Musical nos jardins de infância, nas escolas pré-primárias, primárias, secundárias e normais em todo o País” (QUEIROZ, 2012, p.30).

3.5 A Lei n. 5.962/1971

A Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências, contém em seu texto uma relevante contribuição para a educação básica, pois, definiu como responsabilidade do governo, a gestão da Educação Básica, assegurando, no mínimo, oito anos de formação básica em ensino público, ao cidadão brasileiro (Brasil, 1971).

De acordo com a redação do art. 7º da Lei n. 5.692/1971, “será obrigatória a inclusão da Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artísticas e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus

[...]” (BRASIL, 1971, não paginado). A Educação Artística foi definida como atividade educativa para a escola e não como disciplina (ZANIN, 2004, p.58).

Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a “Arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, é considerada “atividade educativa e não disciplina””. (BRASIL, 1998, p.11), ressalta que:

A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer – preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo, e com a qualidade da vida.

A partir da Lei n. 5.692/1971, a Educação Artística ganhou espaço na escola levando a uma difusão da polivalência no ensino das artes, o que enfraqueceu de forma acentuada a mínima como componente curricular.

Na licenciatura curta a Educação Artística era geralmente, oferecida em cursos de dois anos de duração e na licenciatura plena eram acrescidos mais dois anos, considerando que o aluno pudesse escolher por uma das seguintes linguagens: artes plásticas, artes cênicas, desenho ou música, para ter uma especialidade.

3.6 A Lei n. 9.394/1996 e suas implicações para o ensino de música a partir da Lei n. 11.769/2008

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) é a responsável pelas normas do sistema educacional no Brasil, e, desde sua promulgação, o ensino de artes nas escolas passou a ter um contexto pedagógico dentro das salas de aula. Assim, a LDBEN foi considerada um marco para a valorização da cultura e da arte, sendo então, um ponto de partida para o surgimento de outras regulamentações específicas ao desenvolvimento da Educação Musical nas escolas, destacando-se também, dois documentos criados na década de 90, sendo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A LDB n. 9.394/1996 atribuiu mais responsabilidade ao poder público, em relação à gestão e financiamento da educação básica e obrigatoriedade do ensino gratuito e de qualidade, de conformidade com o seu Título III “Do Direito à Educação e do dever de Educar” (BRASIL, 1996, não paginado).

De acordo com o parágrafo 2º do artigo 26 dessa LDB: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Redação dada pela Lei n. 12.287, de 2010) (BRASIL, 1996, não paginado).

O termo “Arte” na escola contempla o ensino das quatro linguagens artísticas: dança, artes visuais, música e teatro, sobre as quais, a LDB apresenta definições precisas sobre cada uma delas na escola.

Através de um grande movimento nacional, a área da música conseguiu alterar em 2008 o artigo 26 da Lei, inserindo o parágrafo 6º com a seguinte redação: “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008, não paginado).

Com base no art. 26 em pauta, pode-se constatar na LDB que algumas questões, na área de educação musical e afins, conquistaram projeção a partir da Lei n. 11.769/2008.

3.7 A Lei n. 11.769/08

A música é mais do que uma disciplina complementar, sendo considerada uma atividade eficaz para o desenvolvimento do potencial do aluno. Dada sua importância, apresenta propriedades únicas para incorporar a disciplina de Arte, tornando-se um elemento agregador da cultura de forma geral. Por muito tempo a educação musical foi encarada de modo recreativo, em que somente com a Lei n.11.769, de 18 de agosto de 2008, que alterou a LDB n. 9.394/96, a música passou a ser conteúdo obrigatório no ensino escolar.

Outro marco importante foi a Lei n. 11.769, de 2008, que acrescentou mudanças à LDBEN de 1996, incorporando a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Com isso, observam-se controvérsias, pois, a necessidade de

docentes mais capacitados para desenvolver planos de aulas adequados e transmitir o aprendizado da música, o que exige preparação contínua para futuros profissionais, para que não haja retrocesso nos avanços conquistados pelo fato de ainda utilizar profissionais sem o conhecimento necessário para fazer com que a música seja compreendida como um relevante estimulador do potencial humano. Kater (2008) aponta que a educação musical possui uma função humanizadora e essencial na vida daqueles que estão aptos ao aprendizado da música, em que essa função não pode ser desestimulada.

A alteração fundamental na LDB n. 9.394/96 pela Lei n.11.769/08, consiste no 6º parágrafo do art. 26: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008). Outra mudança significativa corresponde ao texto dos parágrafos 3º e 4º da nova Lei, estabelecendo um prazo de três anos letivos para que os sistemas de ensino possam cumprir e concluir a educação musical dos alunos. Contudo, foi necessário estabelecer um veto para o parágrafo 2º, no qual determinava que somente profissionais com formação específica na área seriam contratados, o que dificultaria a composição do quadro docente e o controle orçamentário da maioria das escolas. Quanto a especificidade dos profissionais da educação musical, o parágrafo único do art. 6, esclarece questões sobre a formação necessária para os profissionais que pretendem atuar nessa área.

Uma prática comum no Brasil consiste na atuação de profissionais sem formação acadêmica ou oficial em música, prejudicando ensino da música nas escolas. Diante da proposta contida na Lei n.11.769/08 a atuação desses profissionais estaria impossibilitada, sem a formação específica exigida. Adicionalmente, esta exigência é mais do que apenas uma diretriz curricular determinando que a formação específica em educação musical torna-se imprescindível para a transferência de um conteúdo. No entanto, trata-se de uma exigência de formação específica da educação musical, já que outras disciplinas, como por exemplo, Matemática, Física e Biologia não exigem formação específica. Em seu art. 26, §§ 4º e 5º, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional faz distinção entre diferentes culturas e etnias determinando conteúdos mais específicos para o ensino de língua estrangeira e a formação mínima para profissionais encarregados de transmitir esses conteúdos (Brasil, 2008). Para Oliveira (2009, p. 25):

Ao justificar os motivos do veto o documento se refere à existência de muitos profissionais na área de música no Brasil, mas que não passaram por um processo de ensino formal. Esse é um dos motivos que chamou a atenção de diversos pesquisadores da área de educação musical após a aprovação dessa lei.

Contudo, a música exige conhecimentos específicos. Figueiredo (2009) diz que a nova lei garante a obrigatoriedade da música na escola, transformando-se em um importante marco para a propagação do ensino da música no país, diferentemente das leis anteriores, que não davam a mesma relevância para a música da mesma forma que era dada à Arte. A música não era praticada de forma não obrigatória, o que fazia com que a educação musical não fosse compreendida como conteúdo programático e não tivesse seu espaço dentro das escolas sem a garantia obtida por Lei.

Mesmo com a obrigatoriedade existiram entraves para a implementação do ensino da música nas escolas brasileiras, pois, eram necessárias políticas governamentais mais comprometidas com a educação, para que não haja mais lacunas entre a educação musical e o exercício da profissão de professor de música, a partir da presença de uma regulamentação oficial para o ensino de música nas escolas. Em relação a essa questão, Dourado (2007, p.20) nos diz que:

[...] é fundamental destacar a ação política, orgânica ou não, de diferentes atores e contextos institucionais marcadamente influenciados por marcos regulatórios fruto de orientações, compromissos e perspectivas – em escala nacional e mundial –, preconizados, entre outros, por agências e/ou organismos multilaterais e fortemente assimilados e/ou naturalizados pelos gestores de políticas públicas.

O autor destaca a falta de profundidade com que as políticas governamentais, que não encaram esse processo de ensino-aprendizagem de maneira mais ampla do que a dinâmica intra-escolar, não podendo haver negligências e a desvalorização do papel social da escola, priorizando a organização da cultura e da arte na gestão escolar. Portanto, o contexto sociocultural e os aspectos organizacionais têm influência decisiva no processo educativo, devendo oferecer condições para o pleno desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, tanto da música como da arte, e, conseqüentemente, construir uma dinâmica capaz de sustentar projetos político-pedagógicos que tornam possíveis a execução dos processos organizacionais e a implementação da gestão de educação básica. Quanto à afetividade da gestão educacional, Araújo (2014, p.16) afirma que:

Destarte, a análise da relação entre a política governamental adotada e a gestão educacional pode se realizar por meio de vários recortes e planos. Uma perspectiva importante implica não reduzir a análise das políticas e da gestão educacional à mera descrição dos seus processos de concepção e/ou de execução, importando, sobremaneira, apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade.

Dessa forma, esse processo somente se tornará realidade quando identificados os tipos de regulação subjacentes, e, de acordo com Barroso (2006, p. 13), a regulação tratada nessa matéria possui vertentes que podem ser utilizadas “para descrever dois tipos diferenciados de fenômeno, mas interdependentes: os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores; os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam”.

Araújo (2014, p.17) complementa ao destacar que:

Para efeito dessa análise, e considerando a especificidade do sistema educacional brasileiro, é importante apreender as concepções político-pedagógicas que norteiam a ação do governo federal no tocante à proposição de ações e programas implementados, visando à materialização das políticas na área, sem perder de vista que várias outras mediações interferem nesse processo. Desde a redemocratização do país, houve mudanças acentuadas na educação brasileira, com destaque para a aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu uma concepção ampla de educação e sua inscrição como direito social inalienável, bem como a partilha de responsabilidade entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos para a educação

Portanto, as políticas educacionais se fazem indispensáveis para regulamentação do ensino da música, em que foram necessárias diversas modificações de ordem jurídico-institucional. Assim, uma das metas precípua das políticas educacionais na década de 1990, consistia em buscar organicidade das políticas, principalmente, no que se refere à esfera federal e de alguns governos estaduais. Então, a modernização dos novos modelos de gestão educacional exigia uma reforma do Estado, e, segundo Oliveira (2000, p. 331), era fundamental “[...] introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista”. Nessa perspectiva, Araújo (2014, p.17) afirma:

No campo educacional, há que se destacar, ainda, o importante papel desempenhado pelos organismos multilaterais na formulação de políticas educacionais no período. Assim, necessário se faz situar as políticas públicas direcionadas à gestão da educação básica por meio da análise da proposição de ações, programas e estratégias articulados pelo governo federal. Trata-se, portanto, de buscar apreender, no feixe dessas proposições, os limites e possibilidades à gestão das políticas (dada a situação nacional, em que estados e municípios se colocam como principais atores na oferta da educação básica no país), de modo a propiciar elementos para a compreensão dos processos de regulação e financiamento, bem como os arranjos institucionais que contribuem para a materialidade das políticas de gestão e organização educacionais no Brasil.

Dessa forma, percebe-se que o autor entende a educação como uma prática social, sendo constitutiva e constituinte das relações sociais, formando assim, conceitos inerentes à formação do homem como indivíduo e um ser social. É importante ressaltar, que a educação tem um papel transformador, sendo uma ferramenta socializadora da cultura, em que ela é produzida pelo homem e aprimorada pela escola, local em que se caracteriza por ser uma instituição inteiramente voltada para a produção e apropriação do saber, onde haverá a convergência entre gestão, políticas educacionais e processos organizacionais, coletivamente ou não, com a finalidade de permitir a formação plena.

Diante disso, pode-se afirmar que a eficácia e eficiência de políticas educacionais dependendo do envolvimento e do comprometimento de diferentes atores, com destaque para gestores e professores com vínculos duradouros a diferentes sistemas de ensino, o que não é diferente ao se referir a aspectos formativos cultural e social, tal como torna-se imprescindível para garantir o ensino da música nas escolas brasileiras.

Portanto, a gestão educacional possui natureza e características específicas, ou seja, não consiste apenas em uma mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios administrativos, trata-se de uma gestão que envolve diversos fatores cíclicos, dependendo dos objetivos a serem alcançados. Assim, a escola caracteriza-se por ser uma instituição social, com amplitude que atinge, praticamente, todos os meios da sociedade.

Para Dourado (2007) para serem melhores articuladas, as ações e programas direcionados à gestão educacional devem ser continuamente analisados e discutidos, levando-se em conta a concepção ampla de gestão, para que não se perca o foco nos objetivos estabelecidos pelas políticas educacionais e pelos projetos pedagógicos das escolas, e ainda, desenvolvendo processos de participação e decisão dentro e fora das escolas, de forma politizada ou não, pois, respaldando-se na garantia ao direito social, à educação e, conseqüentemente, a escolas mais preparadas e mais adequadas às necessidades da comunidade.

Não obstante, essas ações sociais devem acontecer com autonomia, de modo que estejam de acordo com os projetos de gestão do MEC e diretrizes definidas pelas secretarias estaduais e municipais, fazendo que os projetos político-pedagógicos das escolas sejam colocados em prática, e ainda, estimulem o

envolvimento da sociedade civil organizada, ou seja, a educação como um processo social.

Todas essas ações estão voltadas para melhorar o desempenho dos alunos, oferecendo qualidade, em uma dimensão social, não reduzindo a uma análise objetiva do rendimento escolar ou a determinantes de índices para se estabelecer disputas entre as instituições de ensino. Nessa perspectiva, diversos são os fatores que definem uma educação com qualidade social, em que esses fatores podem ser internos e extraescolares, tais como o contexto socioeconômico e cultural em que o aluno está inserido, a condição de vida da comunidade (alunos e suas famílias, como também professores), a condição estrutural da escola, a capacitação de professores, diretores e gestores, o ambiente escolar, a estrutura organizacional, a existência de projetos pedagógicos, os recursos disponibilizados e as relações intersubjetivas no cotidiano escolar. Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.09), fazem a seguinte colocação sobre o emprego da qualidade na educação:

[...] a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento de variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos [...]. Desse modo, a qualidade da educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula [...].

Assim, as decisões a serem tomadas em relação ao desenvolvimento da educação, devem considerar a qualidade como primordial, transparecendo nos recursos aplicados e na formação de profissionais, haja vista a necessidade de uma regulamentação das relações funcionais entre a União, estados, Distrito Federal e municípios, com a finalidade de permitir um padrão de acesso, permanência e gestão na educação básica, marcado por ações e políticas capazes de promover a educação democrática, com qualidade social em seus serviços.

Segundo Freitas (2002), necessário se faz combater as condições inapropriadas de formação e profissionalização docentes, em que muitos não possuem nem o mínimo dos requisitos básicos para lecionar determinados conteúdos e ainda, se trata de uma questão interligada à gestão educacional, de modo a identificar os mais diversos fatores que interferem na atuação dos profissionais da educação.

Outro ponto relevante diz respeito a garantir o acesso a processos formativos que possuem todas as especificidades necessárias para o exercício do

cargo, a fim de contar com um corpo docente bem capacitado e preparado para lidar com novos conhecimentos e as urgências dos alunos. Araújo (2014, p.19) coloca que:

Rever a formação pedagógica requer, portanto, a articulação entre as políticas educacionais e as concepções de formação enquanto processos de construção coletiva. Implica, também, resgatar as experiências implementadas por estados e municípios como passos importantes no fortalecimento das ações do MEC, em apoio às políticas de formação de professores e aos processos de organização, gestão educacional e escolar.

Essa é uma realidade que deve ser constante na educação nacional, ter ações mais centradas à organização da formação pedagógica no país, com uma visão mais político-pedagógica, tanto na zona urbana quanto na rural, considerando e valorizando a riqueza e a diversidade de experiências, além das condições e de um conjunto de características específicas que influenciam os processos formativos para professores e alunos, não se esquecendo de garantir parâmetros de qualidade, definindo ações e estratégias pedagógicas que visem estabelecer novas concepções de educação, escola, cultura e gestão educacional.

E, quanto a questão da implantação do ensino de música na rede escolar brasileira não se pode deixar de lado o Código de Profissões do Ministério do Trabalho, o qual ainda não faz nenhuma menção sobre a regulamentação oficial para a prática do professor de música. Trata-se de um cenário em que o músico ainda é considerado como apenas um cantor ou um tocador de instrumento, ou um compositor, que faz arranjos ou participa de orquestras, bandas e corais.

Kleber (2006) enfatiza a questão de que o educador necessita de uma compreensão capaz de lidar com contextos conflituosos próprios da área da música existentes no Brasil, que se caracteriza por ser um país com tanta diversidade e desigualdade social.

Portanto, a música pode desempenhar um papel agregador nesse cenário permanente de exclusão social próprio do Brasil, em que “já existe uma matriz epistemológica de conhecimento produzido dentro da cultura brasileira em relação aos processos de ensino e aprendizagem de música. Agora o desafio é pensar em uma maneira de organizar este conhecimento” (KLEBER, 2006, p.10). O autor ainda aponta para o fato de que a sociedade brasileira deve mobilizar-se para fazer com que a música seja trivial na estruturação da educação nacional.

Analisando as palavras de Kleber (2006, p. 10) ao se referir que “a escola deve ser um epicentro da comunidade e não seus muros serem os seus limites. A

música é um caminho”, percebe-se a identificação de um problema que é comum na prática pedagógica da música, consistindo não apenas em possibilitar que as aulas sejam realizadas por um profissional magistrado ou por um músico capacitado, mas também, que mesmo na ausência dessa capacitação profissional é necessário que cada profissional envolvido no projeto pedagógico de educação musical tenha características específicas que comprometam-o com a finalidade do projeto.

Kleber (2006) identificou que algumas experiências de inserção da música na escola já acontecidas no Brasil, não obtiveram êxito justamente pelo fato de que a falta de qualificação do professor foi preponderante, sendo o motivo que mais contribuiu para o fracasso dessas iniciativas.

3.8 Propostas curriculares da Arte

A legislação educacional seguida à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou seja, a Lei n. 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), integram outros documentos que objetivam desenhar as principais linhas de referência para a educação escolar a fim de assegurar:

“o desenvolvimento do ensino, com a finalidade de orientar a formulação das propostas curriculares das diversas regiões do Brasil, os projetos pedagógicos, as escolas e as ações dos docentes quanto à elaboração do planejamento didático propriamente dito” (BRASIL, 2006, p.167).

Neste estudo, destacam-se as propostas curriculares relacionadas ao ensino da Arte em suas várias instâncias e seus segmentos. As linguagens artísticas incluem a música, teatro, dança, artes visuais e suas implicações nas artes audiovisuais e midiáticas.

A Arte pode ser vista como uma manifestação humana que se encontra presente na vida das pessoas, seja em suas manifestações artísticas em si como também no seu cotidiano, na arquitetura, no urbanismo, nos veículos de comunicação. E, ainda, sua articulação com outras áreas do saber: filosófica, histórica, social e científica. Participar do universo da arte significa manter-se contato com uma realidade complexa, constituindo-se com a concorrência de diversas áreas de conhecimento, distintos tipos de iniciativas e um amplo conjunto de valores.

Na pedagogia tradicional o ensino da arte era explicitamente hierarquizado nos seus conteúdos quanto ao seu público. A arte era estudar nas academias de belas artes e conservatórios de música. No ensino, regular, o ensino da arte ocorria nas cadeiras de Desenho, Ginástica e Música. Esta última, associava-se a uma tendência tradicional a voltada para um modelo tecnicista, focado na aprendizagem de elementos técnico-musicais e aplicado por meio do solfejo. As atividades cênicas eram presenças na escola somente em datas festivas, expressando valores cívicos e morais (BRASIL, 2006).

Com a reforma do ensino médio no Brasil, realizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, sendo esta regulamentada pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e pelos PCN, buscou-se atender uma necessidade de atualização da educação brasileira, na perspectiva de impulsionar uma democratização social e cultural de forma mais efetiva, tendo em vista o aumento do segmento jovem que concluía a educação básica, como também para enfrentar os desafios resultantes dos processos globais (BRASIL, 2003).

Assim, conforme Ferraz e Lavelberg (2003, p.179), passou a ser responsabilidade do ensino médio:

É papel do ensino médio levar os alunos a aperfeiçoarem seus conhecimentos, inclusive os estéticos, desenvolvidos nas etapas anteriores. Por isso, é importante frisar o valor da continuidade da aprendizagem em arte nessa etapa final da escolaridade básica, para que adolescentes, jovens e adultos possam apropriar-se, cada vez mais, de saberes relativos à produção artística e à apreciação estética. Com a vivência em arte e a extensão dos conhecimentos na disciplina, os estudantes terão condições de prosseguir interessados em arte após a conclusão de sua formação escolar básica.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, tem sido debatido uma concepção contemporânea da disciplina, para quem a Arte é concebida como um conhecimento humano que interage na esfera da sensibilidade, da percepção e da cognição. Dessa forma, através da arte, fica implícito que torna possível a expressão de significados, formas de criação e comunicação em relação ao mundo da natureza e da cultura. Para um melhor entendimento sobre a função da disciplina no ensino médio e sua integração na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, necessário se faz dar ênfase que a arte é vista como linguagem e, portanto, uma maneira de comunicação humana, marcada por valores culturais e estéticos. Daí, o entendimento de alguns autores, de que a arte não deve ser concebida no eixo de parâmetros puramente linguísticos.

Em relação às competências e habilidades do ensino médio, Ferraz e Iavelberg (2003, p.182) nos dizem que os PCNEM:

articularam sua proposta em Arte considerando as competências e as habilidades necessárias a uma aprendizagem mais afeita às demandas interdisciplinares. Isso não significa a supressão de conteúdos específicos de artes visuais, dança, música, teatro e artes audiovisuais. Significa, sim, a busca de pontos de interseção e, por vezes, a ênfase na separação entre as áreas e disciplinas, de modo a garantir que a classificação dos conteúdos de ensino de cada disciplina corresponda também a possível articulação entre conteúdos de diferentes disciplinas.

Vale salientar, que existem três eixos, nos quais se fundamentam as competências e habilidades gerais, que orientam a inclusão dos conteúdos das áreas, propostas nos PCNEM, sendo: representação e comunicação, investigação e compreensão e, contextualização sociocultural. É de grande importância uma reflexão sobre esses eixos, para uma melhor articulação dos conteúdos e competências mais adequada a cada contexto educativo.

3.9 Iniciativas educacionais com a flauta doce

A flauta doce foi um instrumento muito utilizado na antiguidade, passando por transformações em sua estrutura durante séculos. No Brasil, a partir do século XX, a flauta doce ganhou destaque, passando a ser utilizada como instrumento musicalizador. (Cuervo, 2009, p. 23) aponta os seguintes motivos para isso ter acontecido, sendo eles: a) fácil iniciação técnica de execução e memorização; b) tem baixo custo, sendo acessível financeiramente; c) é versátil, podendo ser utilizada com outros instrumentos musicais em sala de aula na construção de arranjos; d) é uma porta de acesso a diferentes culturas, períodos e gêneros e, e) concentra um vasto repertório de valor artístico.

Por essas características, Cuervo (2009), afirma que a flauta doce tem a capacidade de proporcionar um processo de aquisição de habilidades, que são notadamente, em início, mais acessíveis, com a vantagem de ser utilizada em práticas de conjunto, e com boa apreciação musical de alunos em qualquer nível de aprendizado musical.

Cuervo e Pedrini (2010, p. 53) afirmam que “utilizar a flauta doce como uma das possibilidades no ensino de música é abrir caminho de exploração e

criação, quebrar pré-conceitos, valorizar as preferências musicais dos alunos, sem deixar de ampliá-las”.

A prática da flauta doce facilita a inicialização do aluno na educação musical, devendo-se, primeiramente, aprender um pouco de teoria e, conseqüentemente, conhecer a execução do instrumento. Questões levantadas por Weiland (2009) apontam para a facilidade da flauta doce em fazer parte dos parâmetros curriculares por possuir um processo de ensino simples sendo utilizada na proposta de ensino musical. Nesse sentido, Weiland (2009) ainda destaca o papel da educação musical para o aluno, mencionando o “desenvolvimento musical do aluno, incluindo diversas formas de interação com a música, integrando as atividades de composição, execução e apreciação, apoiadas na técnica e literatura musicais” (Weiland, 2009, p. 51), em que não se pode limitar ao domínio de habilidades específicas e a exploração técnica da execução da flauta doce. Todavia, os alunos devem aprender a tocar o instrumento de forma dinâmica, a partir de diversas maneiras de formular o fazer musical, que pode ser ouvindo, lendo, escrevendo, compondo, criando, interpretando partituras convencionais e não convencionais, e, obviamente, que tocando individual e coletivamente, com acompanhamento de outros alunos e instrumentos, exercendo a prática da flauta.

Quando as aulas e atividades de flauta doce se desenvolvem em grupo, acontecem outros estímulos, onde se compreende os princípios do ensino coletivo. O ensino coletivo de instrumentos é uma forma antiga de ensinar música, mas que foi pouco utilizada até a segunda metade do século XX, quando recebeu mais importância nas escolas de música (TOURINHO, 2003, p. 1).

Ao aprender coletivamente, os alunos desenvolvem outras referências musicais além do professor, e, segundo Tourinho (2007), o ensino coletivo é uma prática a ser exercida rotineiramente, pois, o aprendizado acontece por meio da observação e interação com outras pessoas, do mesmo como acontece ao aprender a falar, a andar e a comer, por exemplo, “desenvolvem-se hábitos e comportamentos que são influenciados pelo entorno social, modelos, ídolos” (TOURINHO, 2007, p. 2). A partir dessa análise realizada pela autora pode-se afirmar que são inúmeras as vantagens de se aprender a tocar um instrumento em conjunto, mesmo que utilizando-se apenas do método da observação, sendo que a troca de experiências é necessária a aquisição do conhecimento.

Sobre o ensino coletivo, Barbosa (1996, p. 40), faz a seguinte colocação: “o aluno desenvolve a leitura musical, o domínio instrumental, a capacidade auditiva, as habilidades mentais e o entendimento musical.” A relevância do ensino coletivo ganha mais força quando aplicado no âmbito da sala de aula, em que o entusiasmo gerado pode fazer com que um aluno com problemas de interação social venha a se sentir parte do grupo, provocando, também, uma competição saudável, desenvolvendo uma capacidade de interagir com todos os envolvidos. Esses benefícios do ensino coletivo são evidentes, em que a flauta doce pode ser facilmente utilizada em grupo, por ser um instrumento que possibilita o trabalho com diferentes timbres, abrindo espaço para outras flautas, podendo ainda, formar o quarteto com contraltos, tenores e baixos.

Marques (2017, p.02) destaca a simplicidade da flauta doce, sua musicalização e sua praticidade, e, por isso, torna-se um instrumento didático muito eficaz, o que permite uma boa adaptação dos alunos aos conceitos musicais, mesmo quando o aluno já possui uma experiência ou conhecimento musical de outras atividades com música.

A flauta doce é um instrumento que tem uma vocação natural para a musicalização. Seu som é suave e de fácil emissão. A digitação segue uma lógica simples e natural proporcionando resultado consistente num curto período além de ser um instrumento de baixo custo, acessível a grande parte da população.

Diante disso, cabe ao professor, identificar quais experiências poderão ser exploradas e potencializadas na sala de aula para que o aluno tenha um desenvolvimento progressivo no aprendizado da flauta doce. Contudo, remete-se mais uma vez, à questão da preparação do docente quanto a como identificar esses fatores e estabelecer um canal de transmissão de um novo conhecimento para esse aluno. Em relação a essa forma de interagir com os alunos, Marques (2017, p.03) destaca que:

A aula de Música já traz em seu nome um anseio grande perante o que os alunos terão diante dessa disciplina, gerando uma expectativa de como será a aula, se o professor é legal, se terão brincadeiras, se aprenderão a ler música, a escrever. Sempre vem à tona as dúvidas: o conteúdo planejado para a aula vai dar certo?; será que os alunos estão realmente interessados na aula? Eles estão conseguindo aprender o conteúdo planejado? Estas dúvidas sempre nos norteiam, principalmente quando o educador tem consciência de sua função como professor, tem responsabilidade com seu conteúdo a ser ministrado, com o processo de ensino/aprendizagem.

Essa afirmação de Marques corrobora com a visão de Snyders (1994 apud SMOLE, 2000, p.145), que explica esse anseio pelo fato da música possibilitar

ao aluno a experiência de um novo universo de conhecimento, em que “[...] o desenvolver um sentido musical é ter uma oportunidade fascinante de comunicar-se com o mundo de modo qualitativamente diferente”. Comunicar-se com o ambiente externo é fundamental para o desenvolvimento do aluno em relação à exploração musical em que a percepção dos sons demonstra sua aptidão e seu nível de aprendizado, pois, o elemento musical não se resume a uma forma individual, ele vem de experiências vivenciadas com diversos elementos e com a convivência em grupo. Marques (2017), ressalta o papel da educação musical no desenvolvimento do aluno:

A educação musical visa desenvolver integralmente o educando do que, necessariamente ensinar um instrumento musical. Para uma educação musical melhor fundamentada e elaborada, surgiram no cenário pedagógico musical, vários músicos e educadores que, através de práticas pedagógicas inovadoras, lançam as bases de toda a educação musical moderna. Um deles é Shinichi Suzuki, que, inspirado na observação da maneira como as crianças aprendem a falar a língua materna, fez desta observação uma adaptação para o ensino da música e criou um revolucionário método de ensino que é o Método Suzuki.(MARQUES, 2017, p. 3).

Assim, a metodologia criada por Suzuki fundamenta-se na observação e imitação, em que o ensino da flauta doce pode ser facilmente adaptado a esse método, mas, não descartando o estudo formal. E, em relação ao estudo informal, esse compreenderá o entendimento sobre a composição da flauta, ou seja, seus orifícios, o bocal, a maneira como a flauta deve ser segurada, a postura, os cuidados com ela e como utilizar o sopro corretamente. “A despeito do rigor dos princípios, o método Suzuki está baseado, paradoxalmente, na aprendizagem informal da língua-mãe” (FONTERRADA, 2008, p. 156). Desta forma, Marques (2017, p.04) assevera que:

A prática da flauta doce deve causar prazer, para o bom aprendizado do estudante. O ambiente ideal para isso inclui amor, bons exemplos, elogios, e um determinado tempo de estudo, de acordo com o desenvolvimento do aluno. Ou seja, o ambiente musical adequado, conduzido por mestres experientes, levará o aluno a dominar o instrumento e adquirir grande habilidade para a música, com a mesma facilidade com que domina a língua materna.

A filosofia Suzuki também entende o talento como decorrência do ambiente no qual se está inserido, portanto, não é um acaso. “Começar dando às crianças o prazer de brincar com um brinquedo, deixando o espírito de divertimento levá-las pelo caminho certo” (SUZUKI, 1994, p.88, apud FONTERRADA, 2008, p. 161).

O método Suzuki possui conceitos simples e que, em alguns casos, já foram praticados por leigos, como por exemplo, o aprendizado das músicas a serem compreendidas, que devem ser primeiramente ouvidas pelos alunos, com o intuito de reconhecer o seu ritmo, a sua melodia e a sua harmonia, para que possam executá-las de acordo com essas características. O método ainda consiste na repetição, desenvolvendo-se naturalmente sem esforço demasiado. É um conceito simples de aprender a tocar música ouvindo música. É um método bastante utilizado na educação musical, que enriquece a vida dos alunos, além de oferecer qualidade social. Criado, principalmente, para as crianças configurando-se por ser basicamente brincadeiras, para que haja diversão no aprendizado.

A observação visual e auditiva de modelos é preferida à explicação verbal. Depois que a criança já adquiriu as habilidades mais básicas no instrumento é que se introduz, de forma criativa e adequada à idade e maturidade de cada um, a teoria musical e a leitura. O objetivo é capacitar a criança a tocar com fluência a cada nível de adiantamento, de forma que ela vai gostar de tocar para ela mesma e também para os outros. (MARQUES, 2017, p. 4).

Porém, para condicionar a criança a tocar fluentemente, deve-se ter, desde o início, uma boa sonoridade, para que sejam executadas, mesmo as pequenas peças fáceis, de um modo musical, não se tornando movimentos e repetições mecanicistas e frias ou sem expressão. Nas aulas, após a audição da música o professor deve demonstrar na prática a maneira correta de ser tocada, servindo de exemplo para os alunos.

As aulas de flauta doce, assim como os outros instrumentos, seguem um cronograma, de forma gradativa, caracterizando a evolução do aprendizado. Alguns métodos sugerem antes de cada aula, uma recapitulação do conteúdo anterior, e, ao evoluir passa-se a um novo desafio, que pode ser outra música, outro estilo musical, etc. O ensino da música torna-se mais interessante com aulas em grupo ganhando uma dimensão social, em que as relações interpessoais são estimuladas, de modo que se aprenderá tanto com o professor quanto com os outros alunos em sala de aula.

Vale ressaltar as palavras de Marques (2017, p.05):

A afetividade que o método propõe entre professor e aluno e entre aluno e aluno, ajuda tanto no aprendizado, quanto no incentivo. O encaminhamento metodológico deu-se por meio de diferentes recursos tais como: copos, para músicas com exercícios rítmicos, por exemplo, vela para trabalhar o controle de ar alguns exercícios de imitação utilizando o corpo dentro de um repertório sugerido, utilizar partes do instrumento como recurso percussivo, entre outros.

Com o método de Swanwick as atividades musicais podem ser estruturadas baseadas em quatro ações, as quais são apreciação, percepção, execução e criação musical. Swanwick (2003, p.7) também enfatiza a importância da interação social da música, ao afirmar que “a aprendizagem musical acontece por meio de um engajamento multifacetado: solfejando, praticando, escutando os outros”. Nessa perspectiva, os aprendizados da música assim como o da flauta doce contribuem socialmente e intelectualmente na ampliação do conhecimento dos alunos, obtendo-se resultados mais expressivos em todas as áreas pedagógicas. Por isso, uma proposta de trabalho em grupo baseia-se, também, na interação entre os alunos, proporcionando troca de experiências e a evolução do grupo.

O ensino coletivo apresenta características próprias por possuir uma dinâmica diferente, além de fazer com que os alunos aprendam juntos, e em alguns casos, sem a referência somente de um professor (TOURINHO, 2007; BARBOSA, 1996). Essa dinâmica de grupo é observada em diversas propostas pedagógicas de ensino da educação musical. Portanto, a flauta doce é um instrumento acessível, podendo ser utilizada de forma integrada com outros tipos de atividades pedagógico-musicais assim, resultará em um repertório musical mais ampliado, em que os alunos não precisam abandonar o repertório já conhecido, e, sim, promove a descoberta acerca de outros gêneros musicais (CUERVO, 2009).

Nos dias atuais, evidencia-se a presença da flauta doce no meio educacional, podendo-se atribuir esse fato como efeito do acentuado interesse pela música antiga e pela flauta doce, como também a sua edificação específica, permitindo uma emissão sonora de imediato. Nesse ponto, Paoliello (2007, p.28) ressalta que:

[...] Mesmo antes de se aprender sua técnica, ou entender o uso do diafragma para a produção de um sopro de qualidade, é possível fazer soar, de alguma forma, a flauta doce. Outros instrumentos de sopro, como a flauta transversal, não possuem esta facilidade inicial.

Diante dessas características, adicionadas à expectativa de que a flauta doce contribuiria com um considerável avanço e equilíbrio entre a prática instrumental e vocal na educação musical, o flautista Edgar Hunt incorporou a flauta doce nas escolas da Inglaterra, no decorrer de 1930. Assim, para esse educador: “[...] tocar flauta doce treina os ouvidos, olhos e dedos. Ouvidos para checar afinação, olhos para ler música, e dedos prontos para dominar qualquer dedilhado. E

também treina as crianças para o início da prática de conjunto” (HUNT, 2002, p. 135).

A fim de complementar essa iniciativa, o educador ora mencionado, divulgou o instrumento e seu repertório por meio de conceitos didáticos, visando despertar o interesse dos alunos pela flauta que, até aquele momento era pouco conhecida no meio musical e nas escolas. Ao lado dessas medidas, escreveu os métodos *The Practical Method for the Recorder* (1935), destinado a grupos amadores, e *The Concise Tutor for use in Schools* (1935), uma coleção de peças fáceis para o uso em flauta soprano e contralto, o que extinguiu uma lacuna em relação a métodos e repertório para aquelas pessoas iniciantes (HUNT, 2002).

Ao introduzir a flauta doce nas escolas, Edgar Hunt preocupou-se com a qualidade do ensino a ser realizado. Para tanto, ministrou diversos cursos intensivos para professores, até quando a Associação Inglesa de Flautistas Doces, criada em 1937, iniciou a sua organização, que ocorreu em 1948, com encontros de verão destinados para o ensino desse instrumento. Durante os encontros, Hunt reforçava que a flauta doce merecia ser tratada com a intenção de se fazer música e não para ser percebida apenas como uma ferramenta educacional (HUNT, 2002).

A presença da flauta doce no sistema escolar foi adotado em diversos países da Europa e recomendado por educadores musicais, a exemplo de Carl Orff, que o divulgou como sendo um instrumento de sopro próprio para a improvisação, como também para a prática de conjunto, e, ainda, que as crianças ficam encantadas por esse instrumental. Para os iniciantes, destacou que é muito acessível, para esse segmento, tendo em vista a sua promoção de um desenvolvimento técnico e musical.

Em relação às justificativas para a introdução da flauta doce nas aulas de educação musical, continuam as mesmas, quando comparadas com os ideais de Hunt, no entanto, percebe-se uma abrangência de suas possibilidades, inclusive propostas para se estabelecer uma formação mais ampla, conforme destaca Paoliello (2007, p.32):

[...] proporcionar uma experiência com um instrumento melódico, contato com a leitura musical, estimular a criatividade – com atividades de criação – além de auxiliar o desenvolvimento psicomotor das crianças e trabalhar a lateralidade (com o uso da mão esquerda e da mão direita). Possibilita ainda a criação de conjuntos, ajudando a despertar e desenvolver a musicalidade infantil e o gosto pela música, melhorando a capacidade de memorização e atenção e exercitando o físico, o racional e o emocional das crianças. (PAOLIELLO, 2007, p.32).

3.10 Educação Musical na Contemporaneidade: dialogando com alguns teóricos

A importância da aprendizagem da música vai além da ideia de ser apenas um facilitador estratégico do aprendizado e de interação social. A partir da aprendizagem da música obtém-se uma compreensão da sua real dimensão sociocultural, revelando-se diferentes visões de mundo e diversas formas de interpretar e enfrentar novos desafios de cognição e de interação social. Mas, a realidade da educação musical no Brasil, revela que o aprendizado da música em salas de aula ainda é pouco utilizado, sendo na maioria das vezes, uma atividade extracurricular, empregando-se a música em um contexto limitado, como datas comemorativas, eventos festivos, representações, entre outros. Por isso, não se identifica a real perspectiva pedagógica da música, que pode ser explorada de modo a promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Nessa perspectiva, o tratamento da música como um relevante catalisador das habilidades cognitivas do aluno, necessita ser repensado na educação contemporânea, de modo que a música seja reconhecida, também, como disciplina capaz de promover o desenvolvimento escolar, e não somente como um elemento de entretenimento e recreação. Assim, quando a educação musical passa ser incorporada ao cotidiano dos alunos, cria-se uma predisposição para o exercício da cultura e da arte contribuindo, direta e indiretamente, na promoção do desenvolvimento cognitivo na construção do caráter do indivíduo e na formação de uma sociedade mais rica em conhecimentos.

Vygotski (2000) destaca a importância da Arte como um processo social e biológico, capaz de fornecer o equilíbrio necessário para suportar situações que exijam do ser humano um comportamento em sociedade mais produtivo e harmonioso, em um mundo com cada vez mais mudanças socioculturais, exigindo uma maior velocidade de pensamento.

A música possui uma relevância artística e uma abrangência peculiares, possibilitando a pessoas de diferentes realidades o aprendizado e o desenvolvimento de novas aptidões intelectuais, contribuindo para a difusão do conhecimento e no processo de organização e sistematização de raciocínio. Essa afirmação de Vygotski ainda contrasta com a educação musical desenvolvida pelas escolas brasileiras nos dias atuais, sendo encarada de forma experimental e sem

profundidade, resultado de que antes sequer fazia parte dos currículos escolares, o que somente contribuiu para uma defasagem da formação docente na educação musical.

Era imprescindível dar maior atenção à matéria que trata da Educação Musical, em que a formação de docentes envolvidos e capacitados para desenvolver e expandir os conceitos musicais na sala de aula, de modo que os alunos possam reconhecer a importância do aprendizado da música e sua dimensão sociocultural. Esse novo teor pedagógico surgido com essas novas diretrizes enfatiza o papel da instituição escolar e do professor como determinantes para o sucesso do aprendizado da música nas escolas, devendo ser de forma planejada com o currículo escolar. Um dos principais benefícios dessas novas diretrizes trata-se da autonomia com que cada professor e cada instituição possam definir seus planos de ação, em que as situações específicas da escola e da comunidade são pontos relevantes para o desenvolvimento da educação musical.

Em um contexto escolar no qual a educação musical está inserida como uma das bases do processo de ensino-aprendizagem, evidencia-se o desenvolvimento de outras áreas de conhecimento e das funções psíquicas superiores dos alunos, e, para se obter esse benefício, faz-se necessário que a instituição tenha um corpo docente capacitado para ministrar aulas de música, teóricas e práticas que possam desenvolver os potenciais educativos e efetivos para o ensino da música na instituição.

A música pode ser entendida como um meio de interação, em que Leontiev (1978) destaca a capacidade e a natureza do homem viver em sociedade, mas, a aprendizagem não depende apenas da sua presença em seu meio. É necessário que o indivíduo receba educação, para que possa interagir e aprender. As funções psíquicas do ser humano estão associadas a forma como esse indivíduo vai interagir em seu meio social, e para isso, ele utiliza de diversos signos e instrumentos para se comunicar e obter informações.

Para Elkonin (1969) existe um vínculo claro entre o desenvolvimento cognitivo dos alunos, o método de ensino e o processo educacional. O papel do educador, sejam professores e pais, torna-se indispensável para que os discentes consigam relacionar as experiências adquiridas no meio social com o aprendizado escolar, a fim de adquirir novas habilidades e ampliar conhecimentos. Desse modo, a contexto histórico da educação musical foi construído por momentos de abandono,

sem que houvesse valorização e avanço quanto a utilização dos conceitos musicais como formadores de conhecimento e instrumentos capazes de promover o desenvolvimento integral do aluno.

Freire (2002) também partilha da ideia de que a educação musical é uma facilitadora da aprendizagem, não somente da música como também de outras disciplinas e atividades que exigem pensamento e reflexão, pois, aprimora habilidades e conhecimentos que serão utilizados pelos alunos em outras áreas. Experiências musicais quando utilizadas de forma pedagógica beneficiam progressivamente o cotidiano do aluno, em que passam a ter melhores resultados quanto ao desempenho em um sistema de aprendizagem mais formal.

Giroux (2008) enfatiza a dimensão do aprendizado da música, analisando-o como sendo algo mais do que apenas tocar um instrumento e utilizar a voz, trata-se de um estímulo sensorial, principalmente nas crianças, que se tornam cada vez mais aptas a desenvolverem mais habilidades e técnicas, e, em muitas vezes, simultaneamente. Quando as crianças já estão inseridas em um ambiente musical as habilidades são mais estimuladas, sendo muito favorável ao desenvolvimento da linguagem. Desse modo, a linguagem é parte essencial no aprendizado, não somente para educação musical, mas para todas as áreas, e, o aprimoramento da linguagem é função básica das escolas do ensino formal.

Estudos revelam que a educação musical atua diretamente como um estímulo para o cérebro propulsionar o desenvolvimento da linguagem (SCHACHTER, 2007). De acordo com o referido autor, o treinamento musical é uma atividade de conhecimento que acontece no hemisfério esquerdo do cérebro, hemisfério este também responsável pela linguagem de processamento. As palavras de SCHACHTER (2007) comprovam que a educação musical faz com que os circuitos do cérebro consigam interagir, mesmo que de uma forma específica.

O desenvolvimento da linguagem, quando estimulado continuamente, torna-se um processo inerente ao aprendizado, desenvolvendo áreas de conhecimento específico do cérebro, em que a música pode ser utilizada para aprimorar a assimilação desse conhecimento. Em relação ao desenvolvimento da linguagem e sua relação com a música, Freire (2002, p. 223) afirma que “a experiência musical fortalece a capacidade de ser verbalmente competente”.

Diante disso, pode-se afirmar que o aprendizado da música desenvolve o cérebro humano e capacidades específicas em cada criança, uma vez que a música

está relacionada diretamente com o desenvolvimento da linguagem, o que pode fazer com que os alunos também obtenham benefícios sociais necessários na vida cotidiana.

3.11 A Lei n. 13.278/16 e novas perspectivas para a educação musical no Brasil

A Lei n. 13.278 foi aprovada em 2 de maio de 2016, alterando o parágrafo 6º do art. 26 da LDB de 1996, que se refere ao ensino de arte, em seu parágrafo 2º, versando: “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016).

Com isso, a Lei n. 13.278/16 passou a substituir a Lei n. 11.769/08, que deixou de vigorar a partir da aprovação dessa nova lei, incluindo quatro áreas das artes na educação básica. O fato da Lei n. 11.769/08 não mais vigorar, não enfraquece a educação musical, pois, o ensino da música não deixará de ser protegido pela nova lei, que teve o intuito de estabelecer as linguagens artísticas e os conceitos musicais que devem compor o currículo escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica também é um valioso instrumento para garantir e orientar a implantação da música no currículo escolar e ainda está vigorando (BRASIL, 2016). Essas diretrizes passaram a ter mais importância a partir da não vigência da Lei n. 11.769/08, estabelecendo um vínculo natural com a Lei n. 13.278/16, que contribuem decisivamente para o desenvolvimento do ensino de música no currículo escolar da educação. O progresso pode ser identificado a partir da realização de uma análise sobre a implementação da música na escola brasileira, nas mais diversas regiões do País, em um período anterior à aprovação da Lei n. 13.278/16.

A Lei n. 13.278/16 foi sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, para fazer com que a disciplina de artes do ensino básico brasileiro tenha caráter obrigatório. Assim, a disciplina passa a ter temas como artes visuais, dança e teatro, sendo parte obrigatória no currículo da disciplina. A lei mencionava somente a música. A lei determina regras que vigoram para escolas públicas e escolas particulares.

A Lei n. 13.278/16 ainda determina um prazo de cinco anos para que essas modificações possam ser realizadas pelos sistemas de ensino. Quando se refere a essa mudança, leva-se em conta a formação e capacitação de um número suficiente de profissionais da educação musical para atuarem na Educação Básica, daí o motivo do prazo ser de cinco anos.

A Educação Básica por ser o primeiro nível do ensino escolar brasileiro, caracteriza-se por ser a apresentação da educação musical aos alunos, compreendendo três etapas: a educação infantil (até 5 anos de idade), o ensino fundamental (de 6 a 14 anos de idade) e o ensino médio (de 15 a 17 anos).

O texto da Lei n. 13.278/16 configura-se da seguinte forma em seus aspectos mais relevantes para a educação musical:

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

[...]

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos. (BRASIL, 2016)

É importante ressaltar que as principais mudanças referem-se ao parágrafo 6º e ao teor do art. 2º, que expressam a obrigatoriedade e o prazo para se condicionar o ensino de artes e, conseqüentemente, a educação musical ao currículo escolar. Tal instrumento legislativo inclui a música como uma área da disciplina Arte subtraindo o aspecto curricular da Música na atualidade.

4 ENSINO DE MÚSICA NUMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: Uma proposta de educação musical no C.E.I. Prof^a. Joana Batista Santos Silva em São Luís-MA

Nesta seção, tratamos sobre a pesquisa de campo deste trabalho. Inicialmente, faremos uma breve exposição sobre a composição do material didático implementado pelo pesquisador para as aulas de música na escola supracitada. Trataremos, também, sobre a proposta dos Centros de Ensino de Tempo Integral como proposta educacional na rede de ensino estadual do Maranhão e como essa proposta se constitui na prática no C.E.I Prof^a. Joana Batista Santos Silva. Ressaltamos também o percurso histórico da escola que surgiu de uma demanda relevante do bairro Cidade Olímpica na região da Cidade Operária, área periférica da cidade de São Luís-MA.

Finalizamos com a apresentação da metodologia da pesquisa e todas ações desempenhadas na escola com o objetivo de analisar a aprendizagem musical dos alunos da escola. Convém salientar que, esta seção metodológica não se trata de apenas um relato de experiências, mas, de uma exposição organizada da aplicabilidade do material produzido.

4.1 “Uma Doce Melodia”: O Material Didático

Trata-se de um material didático introdutório (v.1) para prática de flauta doce destinado a jovens do Ensino Médio. Sua diagramação apresenta-se em cores, onde os conteúdos estão dispostos em ordem crescente de dificuldade, tendo como critério de sequenciamento o padrão de digitação e a leitura musical.

A proposta do material é levar o aluno a construir a técnica instrumental, desenvolver a percepção auditiva e adquirir fluência na leitura e notação musical através de canções e exercícios adaptados ao contexto do jovem/adolescente, cujos modelos rítmicos, melódicos, intervalares, lhes sejam familiares.

Este método estimula o aluno a experimentar as particularidades do instrumento, familiarizar-se com ele, conhecendo e exercitando posições basilares progressivamente e, a partir delas, executar pequenos trechos musicais.

As atividades de criação, execução, apreciação e o estudo teórico (incluindo também informações sobre as músicas e contexto histórico-social) foram articuladas visando a um desenvolvimento global do aluno.

Atividades e canções são propostas para ajudar o jovem iniciante no estudo musical a desenvolver uma imagem interna do som, através da qual a música poderá soar viva para ele. Por esse motivo, durante algumas aulas, o avanço do aprendizado ocorreu com o apoio de recursos auxiliares (mídias, áudio e vídeo), para que o escutar/ouvir/apreciar, estivesse em primeiro plano.

Quanto ao conhecimento da notação musical, a proposta do método é iniciar a leitura musical formal, visando à leitura e execução musical de pequenos trechos, envolvendo aspectos técnicos de reconhecimento e fruição dos signos musicais em consonância com o desenvolvimento musical.

Fundamentalmente, procuramos motivar a construção de uma postura autônoma e crítica no aluno, no sentido de interação e conscientização sobre os processos de desenvolvimento musical e a trajetória criativa de cada um apontando não só para a necessidade de se programar a necessidade de estudo regular, seja ele domiciliar ou em aula, mas de que o estudo musical envolve rigor disciplina e esmero para que seja alcançada uma aprendizagem consistente.

A criação do material surgiu a partir da ausência de materiais mais recentes na área de educação musical que unissem propostas entre o ensino de música e um instrumento musical (problema inicial desta pesquisa) numa perspectiva mais contemporânea. Essa criação se deu a partir da análise de outros materiais pesquisados em livrarias e sebos virtuais e, com essa busca, a constatação de que muitos deles se encontram inadequados ou ultrapassados às demandas de uma educação musical mais atualizada.

Os materiais analisados estão disponíveis no mercado editorial brasileiro (físico ou digital). Foram organizados e expostos no Apêndice E desta pesquisa e nos deram suporte para formação do material didático “Uma Doce Melodia” na medida em que, através de um conhecimento legitimado, avaliamos o que seria mais relevante para aulas de iniciação musical. Após essa análise selecionamos as temáticas com maior presença nos métodos analisados, quais sejam:

- Notação musical: Pauta, Claves, Compassos;
- Notas musicais: Si, Lá, Sol, Dó e Ré (mão esquerda);
- Figuras Rítmicas: Semibreve, Mínima, Semínima e Colcheia;

- Pausas.

As posições das notas musicais foram trabalhadas simultaneamente, pois as digitações obedecem ao mesmo padrão motor e de assimilação cognitiva. Com isso, objetivou-se fazer um atendimento que privilegiasse a absorção do conteúdo de forma coerente e que contribuísse para o aprendizado dos alunos.

4.2 Centros de Ensino de Tempo Integral: uma proposta educativa contemporânea

O modelo de escola em tempo integral no Estado do Maranhão tem sua base legal prevista através da medida provisória nº 212, de 17 de dezembro de 2015, que se transformou na lei nº 10.414, de 07 de março de 2016, que cria o Programa de Educação Integral no Sistema Estadual de Ensino. A proposta tem sua redação explicitada em seu artigo 1º, bem como em seu parágrafo 1º da seguinte forma:

Art. 1º Fica criado, na estrutura da Secretaria de Estado da Educação, o Programa de Educação Integral – PROEIN, com a finalidade de planejar e executar ações educacionais focadas em conteúdo, método e gestão, direcionadas para a melhoria da oferta e da qualidade do ensino no Sistema Estadual de Ensino, segundo princípios da corresponsabilidade e coparticipação, envolvendo Estado e municípios, comunidades, entidades civis e classe empresarial;

§ 1º O Programa de Educação Integral – PROEIN, tem por objetivo, de forma progressiva, da Educação Integral, em regime de tempo integral, no Sistema Estadual de Ensino, com a transformação gradativa das Unidades de Ensino em Centros de Educação Integral de Ensino Médio e com a criação dos Núcleos de Educação Integral do Ensino Médio, em consonância com o Programa Escola Digna, respeitando-se a conveniência e a dotação orçamentária do Estado. (MARANHÃO, 2016)

Além disso, consubstanciando tal medida, temos o Decreto nº 32.555 de 19 de dezembro de 2016 que estabeleceu como Centros de Ensino de Tempo Integral as seguintes escolas da Rede de Ensino do Estado do Maranhão e contemplando o Centro de Ensino ora estudado neste trabalho:

TABELA 05 – RELAÇÃO DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Nº	Escola	Cidade
01	C. E. Almirante Tamandaré	São Luís
02	C. E. Maria Mônica Vale	São Luís
03	C. E. Dorilene Castro	São Luís
04	C. E. Margarida Pires Leal	São Luís
05	C. E. Joana Batista Santos Silva	São Luís
06	C. E. Aquiles Batista Vieira	Alcântara
07	C. E. Kiola Costa	São Bento
08	U. E. Cidade de São José de Ribamar - CAIC	São Luís
09	U. I. Barjonas Lobão – CAIC II	São Luís

Fonte: www.diariooficial.ma.gov.br, Acesso em 23 mai 2018

Essa proposta tem como base o modelo escola da escolha cujo ponto de partida se deu na cidade de Recife – PE no início dos anos 2000, tendo como mote a revitalização do centenário colégio Ginásio Pernambucano¹⁴ a partir da iniciativa de um ex-aluno em transformar profundamente a filosofia de trabalho de sua ex-escola bem como toda a sua estrutura com o apoio da iniciativa privada e do poder público.

Entre os anos de 2000 e 2002 houve um processo de revitalização arquitetônico e arquivístico da instituição com a colaboração de diversos profissionais das áreas de história e arqueologia. Logo após, partiu-se para a segunda etapa que consistia em recuperar a excelência na qualidade do ensino.

IMAGEM 13 – GINÁSIO PERNAMBUCANO (DÉCADA DE 1950 E ATUALMENTE)



Fonte: Arlindo Marinho/Arquivo e Paulo Paiva/DP/D.A.Press. Disponível em: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vida-urbana/2015/02/08/interna_vidaurbana,559897/ginasio-pernambucano-faz-190-anos-unindo-tradicao-e-inovacao.shtml, Acesso em 15 jun. 2018

¹⁴O mais antigo colégio do país em atividade. Fonte: <http://www.diariodepernambuco.com.br>, Acesso em 23 mai 2018

A partir daí, o governo do estado de Pernambuco buscou implementar um novo direcionamento político-institucional e, sobretudo, pedagógico, para o Ginásio Pernambucano com a ideia de possibilitar o desenvolvimento da educação no estado. As modificações foram feitas em termos de conteúdo, método e gestão para a construção das bases do Modelo da Escola da Escolha se atendo ao cenário contemporâneo em escalas micro e macrosociais.

Desta forma, o modelo escola da escolha tem sua centralidade no jovem e seu projeto de vida tendo o seu projeto escolar constituído de 03 eixos fundamentais:

- Formação Acadêmica de Excelência;
- Formação Para a Vida;
- Formação Para o Desenvolvimento das Competências do Século XXI

QUADRO 01: PROJETO ESCOLAR DO MODELO ESCOLA DA ESCOLHA



Fonte: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

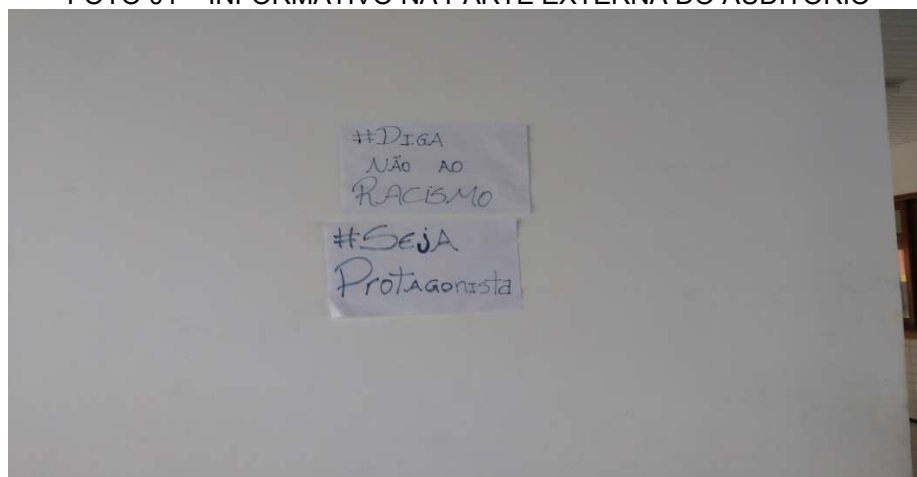
4.3 O princípio do protagonismo e o ensino de música através dos Clubes Juvenis, Clubes de Arte ou Clubes Culturais ou Esportivos

Um dos princípios educativos pertinentes ao modelo Escola da Escolha é o protagonismo do aluno junto a sua realidade. O estudante é envolvido como parte da solução e não tratado como o problema.

Tendo um projeto de escola pautado num modelo onde a centralidade é o projeto de vida do aluno nada mais coerente do que o protagonismo juvenil ser um dos seus pilares filosóficos desta proposta, objetivando formar um indivíduo que ao final da educação básica seja solidário, competente e, principalmente, autônomo, pois, deverá ser capaz de desenvolver uma percepção de futuro e transformá-lo em realidade para responder aos contextos e desafios estabelecidos por esta nova conjuntura e atuar sobre eles.

Desta forma, esse implemento conceitual é reforçado na escola (Foto 01) dando margem ao exercício desse protagonismo na escolha das atividades a serem desempenhadas pelos alunos.

FOTO 01 – INFORMATIVO NA PARTE EXTERNA DO AUDITÓRIO

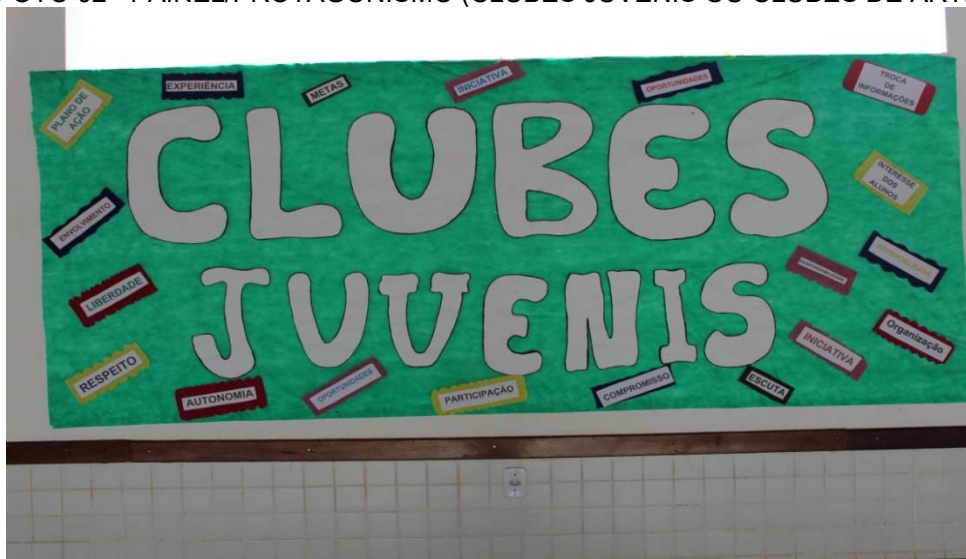


Fonte: Registro do autor

Uma dessas propostas implementadas no C.E. Prof.^a Joana Batista Santos Silva são os Clubes Juvenis ou também denominados Clubes de Arte. Esses clubes de Arte são momentos onde as linguagens artísticas são aprofundadas, principalmente em sua parte prática. Desta forma, iniciamos os trabalhos com a turma com o clube de musicalização que deu origem a esta proposta de intervenção pedagógica.

Não poderíamos trabalhar na perspectiva de uma disciplina, pois, caso o trabalho fosse direcionado nessa ideia, teríamos que ser inseridos no Sistema Integrado de Escolas Públicas da Rede Estadual de Educação – SIAEP com posterior cumprimento de obrigações relativas às disciplinas regulares o que destoaria da proposta original desvirtuando a intencionalidade primeira da pesquisa.

FOTO 02 - PAINEL/PROTAGONISMO (CLUBES JUVENIS OU CLUBES DE ARTE)



Fonte: Registro do autor

Todos esses conceitos estão previstos no Decreto nº 31.435, de 29 de dezembro de 2015 no seu art. 2º e seguintes incisos:

[...] V - Projeto de Vida - consiste na documentação, por parte dos estudantes, das suas ambições para o futuro e a projeção da sua viabilização através do estabelecimento de metas, estratégias e prazos estruturados sob os fundamentos e conceitos da Tecnologia de Gestão Escolar;

VI - Protagonismo Juvenil - processo no qual o jovem é o ator principal e, ao mesmo tempo, o sujeito da própria ação. Diz respeito à atuação criativa, construtiva e solidária do jovem na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla;

VII - Guia de Aprendizagem - documento elaborado pelos professores para o acompanhamento dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, contendo informações acerca dos componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se fizerem necessárias;

VIII - Clubes Culturais ou Esportivos - clubes temáticos criados e executados pelos estudantes, alimentados pelas Práticas e Vivências em Protagonismo Juvenil. Surgem do engajamento direto dos estudantes, estimulados e apoiados pelos professores e pela gestão; (MARANHÃO, 2015)

Os guias de aprendizagem são planos de trabalho dos professores que estão disponibilizados de forma bem acessível onde busca-se o entendimento dos alunos e da própria comunidade sobre o que os professores estão trabalhando em cada disciplina. Quando da oportunidade da pesquisa conseguimos identificar os guias de aprendizagem dos três anos (Anexo I).

A seguir, discorreremos sobre a trajetória histórica da escola selecionada.

4.4 O local da pesquisa: o percurso histórico da escola

Conforme o Projeto Político Pedagógico, o atual Centro de Ensino Professora “Joana Batista Santos Silva” (C.E. PROF^a “JOANA BATISTA SANTOS SILVA”), ficava situado à Rua Barão de Itapary, S/N, bairro da Camboa na cidade de São Luís. É uma escola da rede pública estadual, outrora chamado de Centro Educacional do Maranhão – CEMA, foi fundado no ano de 1969 no Governo de José Sarney, o nível de ensino oferecido era Fundamental de 5^a a 8^a – antigo ginásio , com o sistema de televisão.

No ano de 1985 de acordo com a Resolução nº 549/85, mudou sua denominação para a Unidade Escolar Professora “Joana Batista Santos Silva” (U.E. PROF.^a “JOANA BATISTA SANTOS SILVA”), *in memoriam* à professora Joana Batista Santos Silva que prestou relevantes serviços ao estabelecimento de ensino CEMA, chegando a falecer em pleno exercício de suas atividades.

Em 2004 sua denominação foi novamente modificada para Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio Professora “Joana Batista Santos Silva” (C.E.E.F.M. PROF^a “JOANA BATISTA SANTOS SILVA”), onde permaneceu durante três anos.

No ano de 2008 o prédio passa por uma mudança, onde sofreu um compartilhamento de espaço físico, sendo emprestado nos turnos vespertino e noturno para a escola U.I. Desembargador Alfredo de Assis, onde funcionou até 2013.

Em 2014, o bairro da Cidade Olímpica já demandava por uma escola de Ensino Médio na localidade, pois, alunos tinham que se deslocar até a Cidade Operária, São Cristovão, ou às escolas da região central para poder estudar gerando custos desnecessários aos moradores caso tivessem uma escola presente no bairro.

4.4.1 O Centro de Ensino Integral “Professora Joana Batista Santos Silva”

O Centro de Ensino Integral “Prof.^a Joana Batista Santos Silva” é uma escola da rede pública estadual pertencente, localizada Rua 09, s/n, quadra 100,

Cidade Olímpica. Conta com a infraestrutura 12 salas de aula, um auditório e dispõe de 36 professores no seu quadro de profissionais atendendo a um público de 920 alunos conforme documento oficial da instituição.

A escola situa-se numas das regiões mais populosas da cidade de São Luís – MA, o bairro da Cidade Olímpica, que foi fundada no ano de 1996 (recebeu esse nome em alusão às Olimpíadas de Atlanta realizadas no mesmo ano), como parte de um processo de luta pela terra e pela moradia no contexto de crescimento populacional da cidade de São Luís (Soares, 2008).

O contato inicial foi facilitado, pois já tínhamos trabalhado na referida escola o que facilitou a entrada na escola bem como o desenvolvimento do trabalho uma vez já ter conhecimentos prévios sobre a população atendida naquela região.

4.5 Procedimentos metodológicos

Os instrumentos utilizados para coleta de dados escolhidos para esta pesquisa foram a observação direta, o registro audiovisual das aulas para análise pormenorizada de cada aspecto relativo à aprendizagem dos alunos nos parâmetros musicais estabelecidos, bem como o registro escrito em diário de campo fortalecendo as impressões do pesquisador sobre seu objeto de estudo. Em encontros regulares, avaliamos o desenvolvimento da aprendizagem, os resultados obtidos e as soluções necessárias para um melhor desempenho dos alunos.

Ressaltamos que as atividades propostas foram importantes para a aprendizagem musical dos alunos tendo como referência a compreensão da leitura e da grafia musical e sua performance através da flauta doce, corroborando para o fortalecimento de vínculos educacionais pertinentes à ação sócio-educativa apresentada por esta pesquisa.

Os materiais utilizados para a coleta de dados foram:

- Flauta Doce soprano com digitação germânica
- Material didático “Uma doce melodia”
- Filmadora Canon T6 EOS Rebel
- Estantes para partituras

Esta proposta compreendeu aulas ministradas durante os meses de abril e maio do ano de 2018 durante três semanas num total de 10 aulas com duração de 50 minutos. Foram trabalhadas Cinco notas de forma ascendente (Sol – Lá - Si – Dó - Ré) iniciando pela nota Si na perspectiva de posição aberta (TAETS, 2012) que contempla a posição inicial da flauta com todos os orifícios abertos com apenas o primeiro orifício preenchido.

As informações foram catalogadas a partir do registro previamente autorizado através de toda a documentação necessária para um transcorrer pautado na ética, quais sejam os termos de consentimento e assentimento livres e esclarecidos para liberação de gravação de imagens dos alunos bem como a carta de apresentação à escola solicitando o registro das dependências do estabelecimento. (Ver Apêndice A, B e C)

Os dados foram coletados pelo pesquisador durante a observação das atividades de execução musical, leitura, grafia e identificação das notas e seus respectivos valores rítmicos além do dedilhado correto que constituíram-se como elementos fundamentais para a aprendizagem musical (conteúdo) e motora (flauta doce).

O repertório de exercícios e músicas que foram utilizados nas aulas tiveram como parâmetro:

- d) A identificação das notas na pauta;
- e) A internalização dos valores das figuras rítmicas;
- f) A digitação das notas na flauta;
- g) O processo de execução musical em conjunto;

Através desses exercícios foram trabalhados todos esses aspectos o que direcionou a confecção do material didático denominado “Uma Doce Melodia”.

A seleção dos alunos foi feita pela própria escola levando em consideração alguns aspectos, tais como: ausência de registro de ocorrências (bom comportamento), coeficiente de rendimento, interesse demonstrado pelos alunos, participação dos alunos em sala e nas atividades da escola¹⁵ – que nos indica que mesmo com uma proposta educacional mais fundamentada, ainda há resquícios de uma pedagogia tradicional, compensatória, reduzida ao binômio estímulo – resposta. Como consequência da própria seleção, houve uma grande procura de outros

¹⁵ Informação relatada pela Coordenação Pedagógica da Escola

alunos clube de musicalização havendo, inclusive uma lista de espera formada pelos alunos interessados, porém não selecionados pela escola (APÊNDICE D). Há também de se ressaltar que uma indicação feita pelo pesquisador foi a de que nenhum dos participantes tivesse algum tipo de iniciação musical visto que esta pesquisa volta-se para a iniciação musical dos estudantes selecionados.

De igual forma, foi organizado um grupo em aplicativo de mensagens instantâneas para dirimir dúvidas, fazer orientações sobre exercícios, o instrumento, a digitação executada, dentre outras informações.

QUADRO DE AULA 01	
Conteúdo trabalhado	- Apresentações e encaminhamentos das aulas - Aspectos técnicos e históricos da flauta doce - Respiração diafragmática - Conservação do instrumento

Quadro 02: Quadro da aula 01
Fonte Pesquisa Empírica

Na aula inicial houve os primeiros esclarecimentos sobre as aulas, assinatura de termos de consentimento dos participantes e dos pais e pequena explanação sobre os benefícios atingidos com o cumprimento dessa proposta. Alguns alunos imaginaram que seria aula de violão ou outro instrumento como piano ou contrabaixo, mesmo isso sendo bem esclarecido quando dos avisos nas salas para seleção dos alunos. Ademais alguns componentes externaram alguma rejeição quando se esclareceu sobre o instrumento trabalhado, a flauta doce. Isso se percebe como consequência pela produção em larga escala com aspectos técnicos e organológicos do instrumento não sendo respeitados.

FOTO 03: PRIMEIRO ENCONTRO COM OS ALUNOS SELECIONADOS



Fonte: Registro do autor

Este primeiro contato com os alunos selecionados foi realizado no primeiro horário da tarde (13:30 às 14:10) devido os professores estarem em cursos de formação fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão – SEDUC/MA. Logo de início, tal situação requereu certo dinamismo por parte do professor, pois os alunos demonstraram vagarosidade quando requeridos por conta do cansaço inerente. Vale lembrar que o ano letivo de 2018 é o primeiro ano do formato em tempo integral da escola, passando por esse tempo de adequação.

Alguns dos presentes manifestaram, de forma imediata, a disposição em manusear o instrumento e começar a tocar. Todavia, procuramos pautar nesta experiência não apenas a execução, mas sim a compreensão sobre a prática musical. Sobre isso Gordon (2000, p.49), nos diz que:

Embora a maioria dos amadores e também demasiados músicos com formação acadêmica falem da apreciação pela música como de um valor em si, estou convencido de que não se pode apreciar a música sem a compreender.

Outros questionamentos foram feitos pelos alunos relacionados a existência de cobrança de algum valor referente às aulas, sobre alimentação e sobre o porquê do termo “doce” na nomenclatura da flauta. A dúvida foi indicada a partir da ideia de ser um instrumento musical e ter relação com a sua sonoridade e não com o paladar.

A linguagem utilizada nas aulas buscou ser a mais direta possível com o mínimo de aprofundamentos teóricos já que o ensino coletivo de música é uma metodologia amplamente desenvolvida para leigos em música (CRUVINEL, 2005). Vale ressaltar que foi exposto desde o início do trabalho com os alunos sobre a necessidade de haver estudo individual em casa, para tanto, as flautas foram cedidas para que houvesse essa possibilidade de individualmente os participantes pudessem, experimentalmente, se relacionarem com o instrumento tendo a percepção de suas limitações e possibilidades.

Por fim, foram trabalhados exercícios de respiração diafragmática para contribuição com a execução do instrumento, uma vez que os instrumentos de sopro possuem seu elemento motriz na emissão de ar. De igual forma ressaltamos a necessidade da boa conservação e manuseio do instrumento para otimizar sua durabilidade.

FOTO 04 – RESPIRAÇÃO DIAFRAGMÁTICA



Fonte: Registro do autor

QUADRO DE AULA 02	
Conteúdo trabalhado	- Figuras rítmicas (Semibreve) - Pausas - Identificação das notas na pauta e na flauta (Clave de sol, compasso quaternário) - Nota Si - Compasso Quaternário (4/4)

Quadro 03: Quadro da aula 02
Fonte Pesquisa Empírica

A aula iniciou com a montagem das estantes, entrega dos materiais didáticos e das flautas. Desmontamos as flautas para conhecimento das partes constituintes do instrumento sempre indicando a necessidade da boa conservação do mesmo.

Esse período inicial apresenta bastante dinamismo nas aulas. Foi notório a rapidez em abstrair as informações iniciais sobre o instrumento. A flauta doce tem essa potencialidade de ter uma manipulação mais compatível e uma digitação ajustada ao manuseio do indivíduo.

Houve um momento de contato com o instrumento, tocando a vontade para conhecimento do mecanismo e identificação com o mesmo. Um dos alunos se destacando com desenvolvimento significativo comentou: “Nunca tive aula, mas acho fácil”.

Como o trabalho na escola é multidisciplinar através dos componentes curriculares e também de outras atividades, foi percebido que alguns alunos estavam participando de outras propostas como o tênis de mesa e o futebol de salão precisando assim se ressignificar tornando-se atrativo aos alunos não havendo espaço para uma aprendizagem mecânica e vazia de significados. As aulas no turno vespertino evidenciaram algum cansaço por parte dos alunos que, apesar da facilidade em absorver os conteúdos propostos na pesquisa.

Na aula 02 houve um comentário singular por parte da Direção. Ao perceber as aulas e o desenvolvimento dos alunos, a Direção indagou sobre “já dá pra tocar na apresentação do dia das mães?”. Foi explicado que o principal objetivo do trabalho não era esse, todavia, caso as potencialidades dos alunos fossem trabalhadas de forma a até a data surgir repertório para o evento estaríamos dispostos ao evento.

A partir desse dia já foram recomendados aos alunos atividades para treinamento em casa como complementação da aprendizagem dos códigos musicais.

Foram expostos todos os símbolos musicais nesta aula (pauta, clave de sol, identificação das notas nas linhas do pentagrama), pois identificamos, neste momento, necessidade prática para tal. Sobre isso, Cruvinel (2005, p.77) nos diz que:

Os aspectos teóricos necessários para a iniciação instrumental, ou seja, os princípios elementares da teoria musical, são passados de acordo com a necessidade prática. O elemento teórico deve surgir somente da necessidade prática com o claro propósito de uma teoria aplicada.

Desta forma, entendemos que mais do que conceitos teóricos ou aspectos tradicionais da aprendizagem instrumental, podemos trabalhar metodologias que possibilitem a fruição musical dos alunos bem como experimentação dos instrumentos antes de expormos conceitos ou figuras sem nenhuma particularidade empírica. Oliveira (1998, p.02), nos coloca que:

Na aprendizagem humana, o indivíduo primeiro aprende a falar para depois saber ler. O músico pode aprender, primeiro, a produzir sons e, posteriormente, entender o sinal gráfico que os representa. Isso facilita o processo de aprendizagem da leitura, já que os símbolos partem de uma prática musical. No processo inverso, o símbolo, para o aluno, não possui significado concreto, nem utilização imediata.

Optamos por iniciar com compasso 4/4 (quaternário) e com a semibreve pela possibilidade de inclusão de novas figuras rítmicas num mesmo compasso e por ser a semibreve potencialmente uma figura que trabalhe melhor a respiração sem ser enfadonho para a turma. Com isso, foi estabelecida uma respiração por compasso para potencializar a emissão de ar em cada seção e possibilitar um ataque de nota afinado.

FOTO 05 – IDENTIFICAÇÃO DA NOTA SI NA FLAUTA DOCE



Fonte: Registro do autor

QUADRO DE AULA 03	
Conteúdo trabalhado	- Articulação da embocadura do instrumento (ataques das notas); - Respiração diafragmática - Notas Lá e Sol - Mínima e semínima

Quadro 04: Quadro da aula 03
Fonte Pesquisa Empírica

A terceira aula do clube de musicalização deu-se no período da tarde e com um agravante. Neste dia os alunos tiveram suas aulas regulares até mais tarde no turno vespertino. Tivemos que aguardar mais dos que nos outros dois iniciais. Podemos perceber, mesmo inicialmente, que alguns alunos apresentam certa desenvoltura e rapidez na apreensão das orientações.

A nota trabalhada, nesta aula, foi a nota Lá, seguida da figura mínima (♩) (correspondente a dois tempos). Buscamos, a partir desta aula, inserirmos uma nota musical com uma figura rítmica paralelamente a outra.

Há de se destacar também que nas interações sociais na sala de aula houve um grande aprendizado e troca de informações entre os alunos nesta aula. Alguns alunos com uma rapidez na captação das informações serviam como referência para outros alunos multiplicando as informações de forma a agilizar e dinamizar as instruções dadas pelo professor.

FOTO 06– ALUNA INTERAGINDO COM OS COLEGAS ENSINANDO-LHES A NOTA LÁ



Fonte: Registro do autor

Sobre essas interações dos alunos no ensino em grupo, Cruvinel (2005, p. 80) nos aponta que:

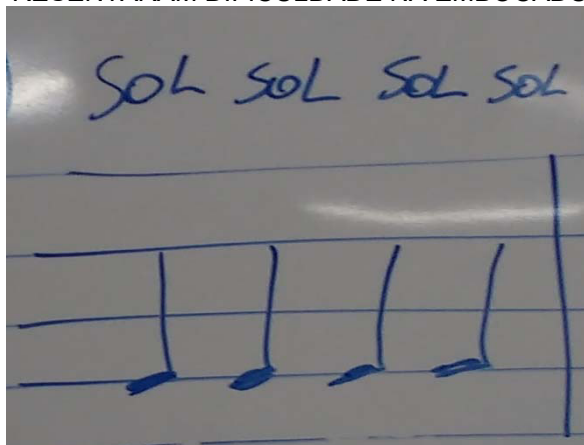
O ensino em grupo possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a autocompreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança e, no caso específico do ensino da música, um maior desenvolvimento musical como um todo.

De igual forma, Galindo (2000) entende que o ensino e a consequente aprendizagem em grupo contribuíram para a otimização de sentidos de socialização, solidariedade e responsabilidade.

A terceira aula foi motivo de maior dificuldade de manejo com o número de alunos. Enquanto as instruções eram dadas a um grupo de 03 alunos (cinco grupos de 03 alunos), os outros ficavam ociosos aguardando a instrução do professor.

Sobre aspectos musicais, houve também a inclusão da semínima (♩) nas atividades. Os alunos apresentaram alguma dificuldade na embocadura para o ataque seguido em quatro vezes no mesmo compasso conforme. Isso demonstrou para aulas posteriores, a partir de então a importância de trabalharmos através de repetições aquilo que até agora tínhamos aprendido.

FOTO 07: ATAQUE DE QUATRO NOTAS NO MESMO COMPASSO ONDE ALUNOS APRESENTARAM DIFICULDADE NA EMBOCADURA



Fonte: Registro do autor

Na primeira semana de trabalho (primeiras três aulas), foram ensinadas três notas musicais (Si – Lá - Sol). Paralelamente, foram também incluídas três figuras rítmicas: a semibreve (—) (quatro tempos), a mínima ($\frac{1}{2}$) (dois tempos) e a semínima ($\frac{1}{4}$) (um tempo). Desta forma, os conceitos ligados a linguagem musical são abstraídos com relativa facilidade enquanto aspectos mecânicos (manuais) devem ser trabalhados posteriormente.

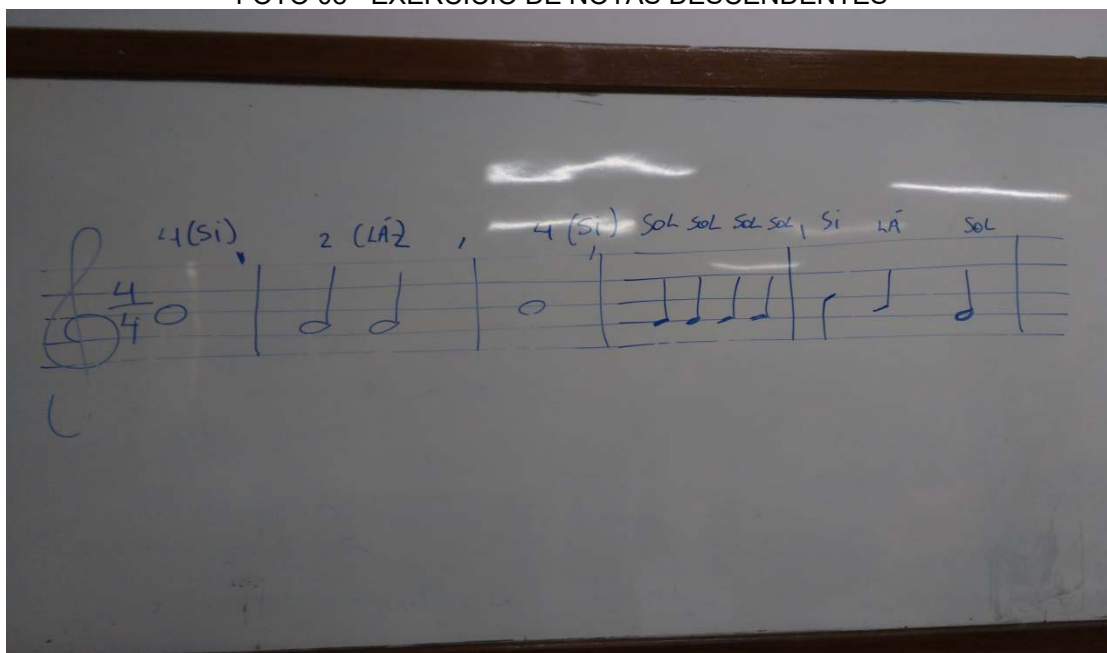
As atividades da primeira semana nos mostraram, por um lado, a rapidez na absorção dos códigos musicais tendo em seguida a necessidade de pretensões mais mecânicas no trabalho de relação entre as notas (digitação das notas).

Houve dificuldade no controle de emissão de ar pelos alunos o que foi percebido através da desafinação nas notas mais agudas (Si). Foi explicado que há o controle através do domínio do diafragma numa relação de:

- Som grave – menos intensidade na emissão de ar;
- Som agudo – Mais intensidade na emissão de ar

A aula foi finalizada com uma atividade de notas descendentes. Foi percebida a aprendizagem consistente das notas e conceitos musicais até então pelos alunos o que é perceptível na execução dos exercícios propostos. Houve uma boa interação entre os alunos sem nenhum registro de indisciplina por parte dos mesmos.

FOTO 08 - EXERCÍCIO DE NOTAS DESCENDENTES



Fonte: Registro do autor

Convém salientar que, principalmente a partir da inclusão de mais notas e mais figuras rítmicas, foi indicada a necessidade que os alunos teriam de estabelecerem horários domiciliares de estudo para a legitimação da aprendizagem dos conteúdos expostos.

QUADRO DE AULA 04 – 05 - 06	
Conteúdo trabalhado	- Estudo dirigido (Atendimento individual) - Grafia musical (Notação musical) - Pausas - Colcheia - Revisão do conteúdo - Indicação de prática domiciliar do instrumento

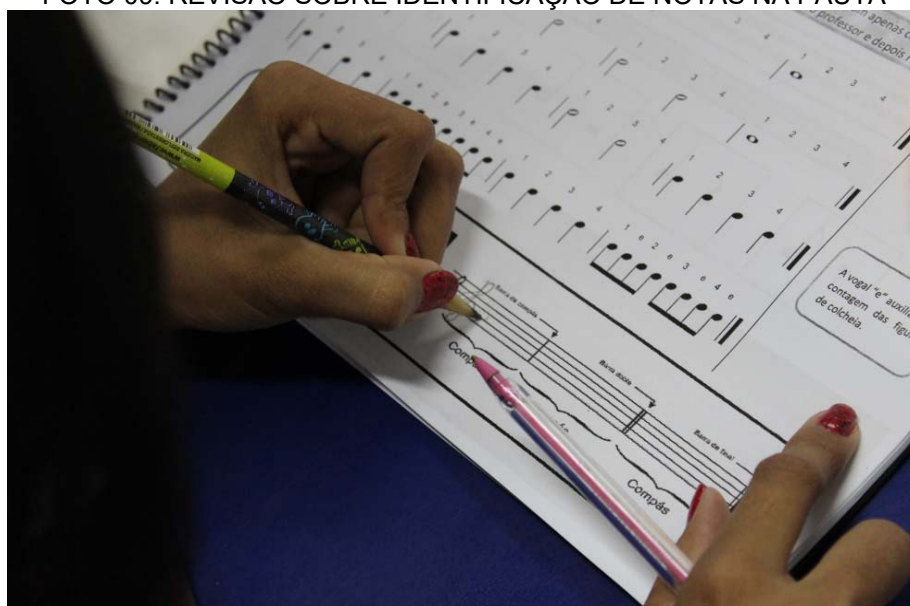
Quadro 05: Quadro da aula 04 – 05 e 06

Fonte Pesquisa Empírica

A aula desse dia se deu com algumas particularidades. Uma delas foi o fato de ter acontecido entre um final de semana e um feriado (ponto facultativo) o que comprometeu o número a presença de todos os alunos (apenas oito alunos compareceram), porém, se por um lado o número de alunos foi menor do que na semana anterior, foi perceptível que as atividades tiveram maior fluidez com um número menor de alunos. Por conta disso houve uma demanda pelo prolongamento da aula totalizando três horários nessa oportunidade, iniciando a aula às 14:30 hs e finalizando as 17:00 hs por conta da própria disponibilidade dos alunos em prolongarmos o horário.

Com a possibilidade de permanência em um tempo razoável com os alunos, direcionamos para o estudo dirigido (verificação do professor sobre aprendizagem aluno por aluno), prática de escrita musical (grafia musical), revisão do conteúdo trabalhado (por ter se passado dois dias do final de semana sem aulas) além de, mais uma vez, indicação da necessidade de praticar em casa aquilo que foi visto nas aulas como forma de aprimoramento do conhecimento produzido.

FOTO 09: REVISÃO SOBRE IDENTIFICAÇÃO DE NOTAS NA PAUTA



Fonte: Registro do autor

Com a revisão do assunto trabalhado, foi incluída a colcheia (♩) (valor de $\frac{1}{2}$ tempo) visando a preparação para a apresentação final. Galindo (2000) entende que o estudo dirigido é uma metodologia eficiente, uma vez que o professor, de uma certa forma, estuda com o alunos, ou seja, rege a aula de uma forma detalhada. O autor nos diz que:

O aluno efetivamente pratica na frente do professor, que observa e corrige. Mais que isso, o professor guiará seu estudo minuto a minuto, definindo quantas vezes um exercício deverá ser repetido, em que velocidade será executado, se haverá ou não um aumento de velocidade, e em gradação; corrigirá sua postura, aplicará exercícios de relaxamento, ginásticas para alongamento e desenvolvimento de determinados feixes musculares; corrigirá sua afinação, seu som e sua articulação; e finalmente, por se tratar de um grupo, trabalhará desde cedo um repertório a três ou mais vozes. Para cada um desses itens, o professor dispõe de técnicas de trabalho definidas e testadas, e poderá, além disso, criar suas próprias (GALINDO 2000, p.57)

Assim, tivemos a oportunidade de perceber quais as principais dificuldades aluno por aluno.

FOTO 10: ESTUDO DIRIGIDO COM OS ALUNOS



Fonte: Registro do autor

Há de se registrar uma manifestação interessante dos alunos nesta aula. Os presentes se colocaram positivamente por uma quantidade menor de alunos. Estávamos nas duas primeiras aulas com algo em torno de 15 alunos. Neste dia, os presentes totalizavam apenas seis alunos.

FOTO 11: REVISÃO DO CONTEÚDO TRABALHADO



Fonte: Registro do autor

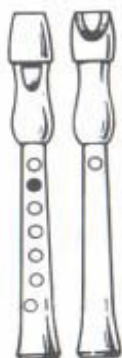
QUADRO DE AULA 07	
Conteúdo trabalhado	- Notas Dó e Ré (Exercício com o polegar esquerdo) - Primeira leitura das músicas para apresentação final

Quadro 06: Quadro da aula 07

Fonte Pesquisa Empírica

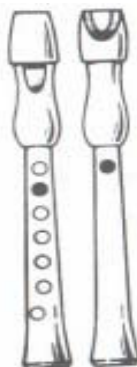
A sétima aula foi uma oportunidade para inclusão das duas últimas notas propostas neste trabalho: Dó e Ré (Nota mais aguda disponível no material didático). A digitação das duas notas é muito parecida tendo como única diferença a inclusão ou não do polegar da mão esquerda, conforme Imagem 14 e 15:

IMAGEM 14 – NOTA RÉ



Fonte: Material didático – “Uma Doce Melodia”

IMAGEM 15 – NOTA DÓ



Fonte: Material didático – “Uma Doce Melodia”

O exercício trabalhado nesta aula foi o de retirar o dedo polegar alternando o ataque entre as nota Dó (com polegar) e a nota Ré (sem o polegar) conforme imagens abaixo:

FOTO 12: EXERCÍCIO COM AS NOTAS DÓ E RÉ



Fonte: Registro do autor

Os alunos manifestaram alguma dificuldade na execução das duas notas, pois, ainda não tinham internalizado quando se deveria colocar ou não o polegar. O exercício foi complementado com uma legenda que foi solicitada pelos alunos para associar quando for necessário colocar o dedo polegar (B-Bota) e quando for necessário retirá-lo (T-Tira). Desta forma, o exercício ficou com a seguinte legenda:

FOTO 13 – EXERCÍCIO/NOTAS DÓ E RÉ COM LEGENDA EXPLICATIVA



Fonte: Registro do autor

Com esta inserção, foi constatado que houve a necessidade de aprendizagem por analogias utilizando um código extramusical para poder assimilar a digitação correta das notas. Além disso, os alunos apresentaram dificuldades na

emissão de ar e controle nas notas mais agudas (Dó e Ré) que necessitam de um controle maior na emissão de ar.

Alguns alunos pediram para participarem da aula como ouvintes o que dificultou a atenção dos alunos (conversas paralelas, brincadeiras). Além disso, todos os alunos estiveram presentes (15 alunos). Alguns que vieram apenas na primeira aula o que tornou a aula desse dia com maiores dificuldades, pois os mesmos não participaram das lições aprendidas em relação ao instrumento e às primeiras notas, às pausas e aos valores rítmicos de cada figura. Com isso, se percebeu a importância do estudo extra em casa para melhor assimilação por parte dos alunos. Além disso, o ensino coletivo de música atrelado ao instrumento musical se desenvolveu de forma mais consistente com um público entre 06 a 10 alunos sendo mais satisfatório o aproveitamento com duas turmas em quantidade menor do que uma turma com quantidade maior.

De igual forma, alguns alunos que faltaram nas últimas aulas tiveram muitas dificuldades na aula 07. Alunos que foram selecionados e ainda não tinham recebido as apostilas, consequentemente, dificultando o desenvolvimento das aulas pela ausência de conhecimentos anteriores. Com isso, podemos inferir que a continuidade das aulas de música constitui-se como um fator preponderante na aprendizagem musical dos alunos. Tourinho (2007, p.2) apresenta como um dos princípios da metodologia do ensino coletivo de instrumento musical o “planejamento do ritmo de aula e seu direcionamento que exige do aluno disciplina, assiduidade e concentração”.

Por fim, apresentamos as duas músicas que seriam objeto da apresentação final da proposta.

QUADRO DE AULA 08 – 09 - 10	
Conteúdo trabalhado	- Ensaio Geral - Apresentação final

Quadro 07: Quadro da aula 08 – 09 e 10

Fonte Pesquisa Empírica

As aulas nesta semana não iniciaram na segunda (dia 07/05/2018), pois, este dia foi dedicado ao luto pela morte de um aluno da escola. Percebemos que a conjuntura da escola é de ausência do Estado enquanto ente provedor de políticas públicas para juventude tendo esta proposta um elemento contributivo para a realidade onde foi executada.

Outra dificuldade encontrada foi a ausência de cadeiras sem braço o que obrigou os alunos a passarem boa parte do tempo em pé para facilitar o manuseio do instrumento. Cadeiras sem qualquer tipo de apoio facilitam a melhor disposição dos braços dos alunos sem qualquer pressão contra o abdômen facilitando a respiração e, conseqüentemente, a execução do instrumento.

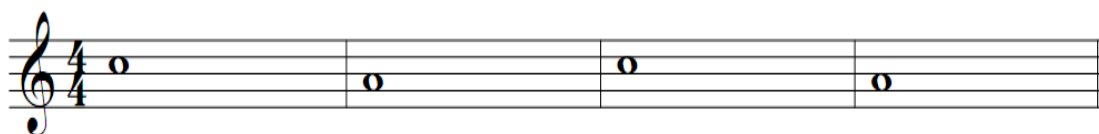
A partir deste dia os alunos seriam liberados às 17:00 mesmo não tendo aulas pois foi estabelecido que ficariam na escola fazendo outras atividades (futebol de salão, tênis de mesa, música) cumprindo o horário proposto pela escola integral. Assim, esse contexto possibilitou que iniciássemos a aula às 14:10 e finalizássemos às 17:30 totalizando três horários de aula. Em algumas oportunidades os alunos eram liberados mais cedo por conta da ausência de alguns professores (disciplina Arte, por exemplo), ou por conta da formação habitual dada aos professores da proposta integral. Tal situação é atestada pelo relato dos alunos sobre a existência de muitos horários vagos;

A aula neste dia foi baseada no ensaio minucioso visando a apresentação final e verificação na emissão de sons por alguns alunos que tiveram maior dificuldade.

Finalizando o conteúdo do material “Uma Doce Melodia” houve a apresentação final dos alunos com a execução de duas músicas:

1ª música: “Gritos de torcida” baseada na implementação de uma terça menor (Dó - Lá) que tem por princípio a presença de um tom e meio: Dó – Si (1/2 tom) Si – Lá (1 tom);

IMAGEM 16 – GRITOS DE TORCIDA



Fonte: Registro do autor

2ª música: “We will rock you” (Traduzindo: Nós vamos te agitar) baseada em notas ascendentes e compreendendo a maioria das figuras ensinadas nas aulas (mínima, semínima e colcheia). A escolha da música levou em consideração o gênero musical (rock) aliado ao gosto musical juvenil que constitui-se como um novo paradigma dentro da educação musical: o trabalho a partir das preferências musicais dos alunos.

Convém salientar que, nesta música houve a inclusão do acompanhamento de percussão contribuindo com o processo de execução musical em conjunto visto que essa é uma das propostas iniciais de análise desta pesquisa.

IMAGEM 17 – MÚSICA PARA APRESENTAÇÃO FINAL

We will rock you

(Queen)

Brian May



Fonte: Registro do autor

Sobre isso, a seleção de repertório para trabalho com os alunos Apflestadt (2000) destaca que o professor deve seguir alguns princípios básicos na escolha do repertório a ser trabalhado com os seus alunos: Selecionar música de boa qualidade, ensinável e apropriada ao contexto. Nesse sentido, houve uma boa assimilação dos alunos, inclusive com a rápida identificação da música a ser executada. Ao serem reveladas as músicas que seriam executadas como avaliação do trabalho feito, a maioria dos alunos se identificou com a melodia e conseguiu executar a melodia proposta.

A apresentação final foi marcada para as comemorações da escola referentes ao dia das mães. Todavia, essa data foi remarcada para outra semana fazendo com que fizéssemos uma apresentação mais intimista na sala de aula (auditório da escola).

4.6 Análise dos resultados

Uma das formas de análise de resultados foi o registro de três momentos distintos sobre a aprendizagem dos alunos:

1. O momento do primeiro contato com o instrumento para que pudessem sentir/perceber o instrumento e adequar suas competências físicas ao dedilhado e ao manuseio do instrumento;
2. Um segundo instante, onde já se percebe os primeiros sons sendo produzidos, com uma noção inicial sobre a identificação das notas, dos valores de cada figura rítmica, a digitação das notas na flauta e;
3. Um último momento onde ocorre a apresentação do grupo já numa vivência de prática de execução musical em conjunto de duas músicas (“Gritos de torcida” e We will rock you”);

Esses três momentos foram registrados num suporte a parte desta pesquisa que possibilitou a visualização real dessa aprendizagem (ANEXO II).

Assim, após a descrição dos dados obtidos nesta pesquisa, podemos analisá-los através dos resultados do trabalho desta investigação. Esses resultados comprovam que no ensino de música através da flauta doce houve eficiência na metodologia de iniciação musical além de ser perceptível o desenvolvimento de aspectos técnico-musicais com a utilização da flauta, com o aluno portando um instrumento musical. Assim, a teoria musical integrada ao domínio de um instrumento musical facilita o entendimento dos alunos sobre o assunto.

Podemos destacar também que, em decorrência desse domínio inicial do instrumento, o resultado musical tende a ser mais rápido sendo um elemento motivacional na continuidade ao estudo da linguagem musical.

Um dado a ser ressaltado sobre a pesquisa é a importância da educação musical nas escolas. Fomos insistentemente procurados pelos alunos que não foram selecionados. Explicamos sobre a viabilidade do trabalho e sobre os critérios de seleção serem direcionados pela escola. Com a grande demanda, o direcionamento dado foi o de que seriam recolhidas assinaturas dos alunos interessados para posterior formação de uma nova turma a critério da direção da escola.

Sobre o material didático “Uma Doce Melodia” foram necessárias pelo menos duas modificações substanciais que se fizeram necessárias após a aplicabilidade do produto e não estavam inclusas na primeira versão do material e nem em outros materiais que foram analisados: a inclusão de uma seção visual-explicativa sobre respiração, uma vez que a flauta doce é um instrumento de sopro tendo a emissão de ar do executante como principal fundamento; e outra parte sobre o manuseio e a conservação do instrumento como aspecto indispensável para a formação musical do aluno.

Após a aplicabilidade do produto foram retiradas as notas executadas com a mão direita da flauta (Fá – Mi- Ré-Dó) que estavam presentes na versão inicial do produto. Procuramos centrar nossa análise na aprendizagem inicial de música e do instrumento tendo, as cinco notas experienciadas pelos alunos, nos entregue um bom número de dados a serem analisados. De igual forma, a pesquisa de Cruvinel (2005) nos alerta que, o tempo estabelecido para o ensino em grupo deve servir apenas para a iniciação musical. Com tempo decorrido, o aluno deve buscar o ensino individualizado.

Podemos inferir que, a própria metodologia de ensino coletivo de instrumento musical é mais instigante para o aluno iniciante, porquanto contribui para o desenvolvimento musical do aluno em um tempo menor de aula (inclusive com apresentação musical) como atestado nesta pesquisa (10 aulas em 03 semanas).

Outro dado importante coletado nesta pesquisa foi a manifestação dos alunos quanto à preferência por aulas em grupos menores. Foi detectado, por parte do pesquisador, que houve melhor fluidez nas aulas com um número menor de alunos. Constatou-se que em um grupo maior, havendo a possibilidade de divisão em dois grupos menores otimiza tanto o ensino quanto a aprendizagem.

Podemos citar como um aspecto negativo a aula menos produtiva do rol de encontros que foi a aula aberta ao público (Aula 07). Alguns alunos pediram para acompanhar a aula dos colegas, todavia, mesmo com solicitações de silêncio por parte do professor não houve condições de transcorrer a aula de forma tranquila e direcionada ao objetivo da pesquisa como em oportunidades anteriores. Assim, tivemos que não admitir a entrada de alunos nas aulas posteriores.

Conforme Swanwick (2003) é comum o professor, no momento avaliativo, utilizar de método comparativo entre este ou aquele aluno. Tivemos como parâmetro

avaliativo a apresentação final das duas músicas. Esse instante não foi colocado como um momento avaliativo, mas, um “momento de registro” do que os alunos aprenderam tendo em vista que o elemento psicológico exerce controle sobre os alunos, principalmente, em momentos nomeados como “de avaliação”.

Segundo Oliveira e Tourinho (2003) constitui-se, desta forma, uma possibilidade avaliativa a performance do aluno, o que é comumente conhecida como audição.

Uma de nossas preocupações se assentava sobre a escolha do repertório a ser trabalhado com os alunos na apresentação final. Escolhermos as duas músicas supracitadas tendo em vista a adequação à realidade do aluno. Com a escolha das músicas “Gritos de Torcida” e o rock “We Will Rock You” procuramos aproximar o repertório da flauta doce ao gosto musical como elemento otimizador da aprendizagem, o que foi constatado pela imediata identificação dos alunos quando as músicas foram apresentadas de forma inicial.

Além disso, pôde se perceber que as relações interpessoais entre os alunos participantes foram valorizadas uma vez que a seleção beneficiou a inserção de alunos de todas as turmas da escola contribuindo de maneira significativa para o estabelecimento de relações sociais que antes não existiam causando maior expressão de afetividade, auto-estima e motivação, solidariedade, respeito, cooperação, fatores tão escassos na realidade e no entorno da escola.

Sobre a prática profissional do educador musical ressaltamos que deve se debruçar sobre as manifestações culturais recentes criando elos com os alunos propiciando uma melhor comunicação entre os mesmos. O professor de música necessita estar atento às demandas musicais dos seus alunos porque tal prática, certamente facilita o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos. Foi justamente isso que foi proposto através da última apresentação dos alunos nas suas duas músicas.

Desta forma, foi constatada a progressão das habilidades musicais dos sujeitos através da análise do diário de campo bem como das intervenções-aulas e seus registros audiovisuais. Com o objetivo de legitimar essa progressão em uma rápida conversa no final da apresentação das duas músicas foi questionado sobre qual acréscimo as aulas tiveram na transformação dos alunos o que tivemos como resposta:

- a) “Conseguir oportunidade pra tocar na igreja”

- b) “Entender de música”
- c) “Fazer alguma coisa”
- d) “Gostar mais de música”
- e) “Aprender a tocar”
- f) “Valorizar mais a música”

Com isso, podemos inferir que o ensino coletivo de música através da flauta doce pode proporcionar experiências que vão além daquelas puramente educacionais tendo como resultados dados empíricos extra-musicais de extrema relevância social e artística.

4.7 Conclusões e Considerações Finais

Após a exposição e posterior análise dos dados obtidos em momento anterior, podemos confirmar pelo menos duas hipóteses: 1) O ensino de música através do domínio de um instrumento musical otimiza a aprendizagem musical do aluno; 2) Esta proposta educacional constituiu-se como sugestão consistente para os Centros de Ensino em Tempo Integral promovendo a democratização do ensino de música bem como contribuiu para a valorização da Arte na escola.

Postulamos e vivenciamos nesta pesquisa um novo conjunto de ideias, experiências e ações pedagógicas que nos mostram um novo caminho para o ensino e a aprendizagem de música. Além de ser um recurso altamente consistente nas aulas de música, a Flauta Doce pode assumir um lugar de instrumento autônomo. Desejamos que este instrumento continue a contribuir de forma significativa para a aprendizagem musical e instrumental além de aspectos extramusicais como a socialização, motivação e de combate a evasão escolar.

Podemos inferir que, várias são as características e contribuições desta análise no cenário da educação musical. Uma delas, a escolha das músicas (repertório) que estejam contextualizadas à realidade dos alunos é “fator decisivo no processo de assimilação de conteúdos musicais, de treinamento técnico e também de desenvolvimento de aspectos extra-musicais como a motivação.” (QUADROS JÚNIOR, QUILES & TOURINHO, p.173).

Outra questão oportuna foi a eficácia dos resultados oferecidos através de instrução sobre o estudo domiciliar de forma regular. Não há como se desvencilhar o estudo musical de seu estudo extra-aula como forma de se obter consistência na aprendizagem. Foi possível notar o desenvolvimento, mesmo que em tempo reduzido, na apreensão de novas notas, técnicas ou uma nova manipulação do instrumento. Para Quadros Júnior, Quiles & Tourinho (2009, p.176):

A orientação de quanto, quando, como e onde estudar torna-se uma tarefa de grande relevância do professor, principalmente em se tratando de alunos iniciantes, cabendo a ele evitar ou amenizar problemas relacionados a estudos equivocados, erros de posturas, lesões, entre outros.

Logicamente que, para tanto, houve uma perceptível disponibilidade dos alunos em aprender, o que já facilita o trabalho do professor, pois este aluno se

coloca em todas as ações pertinentes a esse processo. Para que isso fosse concretizado, tivemos um cuidado maior sobre as nossas práticas enquanto professor. Sobre isso Moraes (1997, p.139) nos diz que:

A ênfase deverá estar na aprendizagem e não no ensino, na construção do conhecimento e não na instrução. A aprendizagem resulta da relação sujeito-objeto, que, solidários entre si, formam um único todo. As ações do sujeito sobre o objeto e deste sobre aquele são recíprocas. E o importante é a interação entre ambos.

Por mais que houvesse certa experiência em turmas de educação musical pelo pesquisador algumas dificuldades sempre existem. Medos, angústias sobre a melhor forma de abordar e coletar os dados, como ensinar o conteúdo pretendido, ciência sobre se estar sendo um professor com uma prática adequada as pretensões da pesquisa. Para Campos (2000) “nesse momento, passam a ser fundamentais a presença e participação de um professor que estimule a pesquisa e a experimentação, que instigue o aluno à curiosidade, ao impulso ousado de participação ativa frente ao novo. Novaes (1972), acredita que o professor seja um agente catalisador da criação, que facilita a explosão da energia potencialmente criadora dos alunos e sua respectiva canalização.

Apesar da motivação e interesse dos alunos pelas aulas no clube de musicalização e pelo uso do instrumento, não foi possível dar continuidade ao projeto, apesar do interesse e solicitação dos alunos (APÊNDICE D) por conta da preferência da escola em diversificar com outros cursos/clubes, uma dificuldade do modelo de Escola em Tempo Integral.

Convém salientar, que o interesse de outros alunos não selecionados nesta pesquisa foi superior às nossas expectativas. O ímpeto de participação de outros alunos fez com que concluíssemos que novas propostas que trabalhem a educação musical, além de outras linguagens artísticas, são uma realidade tangível nas escolas da rede estadual de ensino no Maranhão, principalmente, nos Centros de Ensino Integral.

Desta forma, concluimos que esta dissertação oferece dados empíricos valiosos para estudos posteriores com o objetivo de inspirar outros educadores musicais na implementação de propostas que valorizem o ensino de música produzindo aprendizagem concreta, eficaz e significativa.

REFERÊNCIAS

AKOSCHKY, J.; VIDELA, M. **Iniciação a flauta doce**. São Paulo: Ricordi, vol. 1, 1985.

APFELSTADT, H. **First thing first: selecting repertoire**. British Journal of Music Education, v.87, nº 1, p.19-22, 2000.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Villa-Lobos, Nacionalismo E Canto Orfeônico: Projetos Musicais E Educativos No Governo Vargas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.27, p.210 - 220, set. 2007.

_____. Funções, representações e valorações do piano no Brasil: um itinerário sócio-histórico. **Revista do conservatório de música da UFPel**. Pelotas, nº 1, 2008, p. 166-194.

ARAÚJO, S. **A evolução histórica da flauta até Boehm**. Disponível em: <https://sites.google.com/site/estudantesdeflautasite2/home/artigos2/a-evolucao-historica-da-flauta-ate-boehm>. Acesso em: 6 jun. 2017.

ARAÚJO, Saint-Clair Cardoso de. **A implementação da Lei n. 11.769/2008 sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica – ingerência, ineficácia e/ou utopia?** Trabalho de Conclusão de Curso – Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Educacional, da Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF, 2014. 35p.

ARCANJO, Fernanda; HANASHIRO, Midori. **A História da Educação no Brasil**. São Paulo, Editora Biblioteca 24 Horas, 2010.

AUGUSTIN, K. **Um olhar sobre a música antiga: 50 anos de história no Brasil**. Rio de Janeiro. 1999.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4ª Ed. Universidade de Brasília, Brasília, 1963.

_____. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 6ª Ed. Brasília: UNB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

BALI, J. **Furulyatörténet**. 2011. Disponível em: <http://furulya.hu/furulyatortenet/>. Acesso em: 8 jun. 2017.

BARBIER, René Barbier. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lúcio Dídio. Brasília: Consórcio Interuniversitário de educação continuada e a distância (Brasilead), Universidade de Brasília, 1997.

BARBOSA, Ana M. **A imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BARBOSA, Joel L. S. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de Primeiro Grau. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 3, p. 39-49, 1996.

BARROS, D. **A flauta doce no século XX: o exemplo do Brasil**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2010.

BARROSO, J. A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In: BARROSO, J. (org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: Educa, 2006. p. 9-39.

BEINEKE, V. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHE, L.; DEL BEM, L. (Org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. v. p.86-100.

_____.; HENTSCHE, L.; SOUZA, J. O ensino da flauta doce no ensino fundamental: a pesquisa como instrumentalização da prática pedagógico-musical. In: _____. **Fundamentos da educação musical**. Salvador: ABEM, 1998. p.73-78. (Série Fundamentos).

BENASSI, C. A flauta doce: história do percurso desse instrumento na música contemporânea. **História.com**, v. 1, n. 1, p.1-16, 2013. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/historiacom/article/view/3>. Acesso em: 7 jan. 2017.

_____.; VICTORIO, R. Ocarinas e flautas doce: uma história concisa. **Revista Diálogos – Linguagens em Movimento**, Cuiabá, v. 2, n. 2, p.9-21, 2014.

BENNETT, R. **Uma breve história da música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BERTOLAZZI, Alberto. **Método Heringer para flauta doce**: soprano. São Caetano do Sul-SP. Yendis Editora, 2010.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Gilberto André. **Educação Musical e política educacional no Brasil. Florianópolis**: 2007. Disponível em: <http://www.musicaeeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges_educacaomusicalepoliticaeducacional.pdf>. Acesso em 20 jun. 2018.

BRAGA, Moacyr. **Flauta Doce**: Método fácil, som suave. São Paulo. Fermata do Brasil, 1975.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 5.692, de 11 de agosto 1971. Brasília, DF: MEC/SEF, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB, Lei n. 9.394/96. Brasília-DF: MEC/SEF, 1996.

_____. **Lei n.11.769 de 18 de agosto de 2008**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2008.

_____. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Lei n. 13.278, de 2 de Maio de 2016**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre as linguagens que constituirão o componente curricular do ensino de Arte na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 seção 1, p.1, 3 de mai. 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>. Acesso em: 15 nov 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º Graus. **Educação Artística**: leis e pareceres. Brasília: PRODIARTE, 1982.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (5ª a 8ª séries): arte. Brasília, 1998.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2003.**

_____. **Parecer CNE/CEB n. 12/2013.** Diretrizes para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2013.

_____. Presidência da República. *Lei n. 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. **Resolução n. 1, de 16 de Janeiro de 2009.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2009.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, M. **A flauta-doce em um processo de musicalização na terceira idade.** 2008. 175f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas, Goiânia, 2008.

CAETANO, M. **Ensino coletivo de flauta doce na educação básica:** práticas pedagógicas musicais no Colégio Pedro II. 2012. 162f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CAMPOS, Moema Craveiro. **A educação e o novo paradigma.** Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CERQUEIRA FILHO, I. **História da flauta.** São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2009.

CHEHUEN NETO, J. (Org.). **Metodologia da pesquisa científica:** da graduação à pós-graduação. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

COSTA, Luís César Amad; MELLO, Leonel Itaussu. **História do Brasil**. 11. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1999.

CRUVINEL, Flavia Maria. **Educação Musical e Transformação Social**: uma experiência com o ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

CUERVO, Luciane. **Musicalidade na performance com a flauta doce**. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____.; PEDRINI, Juliana. **Flauteando e criando**: reflexões e experiências sobre criatividade na aula de música. Música na educação básica. Porto Alegre, v. 2, n. 2, 2010.

DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. Campinas: Junqueira & Marin Editores. 2012.

DINIZ, Margarete Kishi. **Nota a Nota**: Uma história para ler música e tocar flauta doce. São Paulo. Bamboo Editorial Ltda. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, p.921-946, n.100, out. 2007.

_____.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília, DF: INEP, 2007.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

ELKONIN, D. B. Característica geral do desenvolvimento psíquico das crianças. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. E.; RUBINSHTAIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (orgs.) **Psicologia**. Trad. Florêncio Villa Landa. México: Grijaldo, 1969. p. 493-503.

FAGUNDES, Marcelo Dantas. **Flauta Doce – Método Prático**. Jundiaí, São Paulo: Keyboard Editora Musical Ltda, 2011

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; IAVELBERG, Rosa. Arte. In: PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2003.**

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. A legislação brasileira para a educação musical nos anos iniciais da escola. **Congresso da ANPPOM**, 16, 2007, São Paulo. Anais... São Paulo: UNESP/ANPPOM, 2007. CD-ROM.

_____. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: uma breve análise da legislação até 2008. In: **IX Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM**, Campo Grande: Ed. UFMS, jun. 2009.

_____.; QUEIROZ, Luiz R. S. Educational Policies and Practices in the Preparation of Music Teachers in Brazil. **Proceeding the 29th ISME World Conference Beijing: ISME**, v.1, p. 1-3, 2010.

_____.; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei n. 11.769/08. **Opus**, v. 22, n. 2, p. 515-542, dez. 2016.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação**. 2ª Ed. São Paulo, Editora Unesp, 2008.

FRANK, Isolde Mohr. **Pedrinho toca flauta: Uma iniciação musical através da flauta doce para crianças**. 15ª ed. São Leopoldo, vol. 1, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. S. Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, H.C.L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.137-168, set. 2002.

FREIXEDAS, Claudia Maradei. **Caminhos criativos no ensino da flauta doce**. 2015. 154f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Música) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

_____. La educación musical em el siglo XX. In: **Revista Musical Chilena**, año LVIII, n. 201, p.74-81, 2004.

GALINDO, João Maurício. **Instrumentos de arco e o ensino coletivo**: a construção de um método. São Paulo: Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2000, 180p.

GENZER, P.; ROWE, M. **Brookhaven lab expert helps date flute thought to be oldest playable musical instrument**. News Release: Brookhaven National Laboratory, 22 set. 1999. Disponível em: <<http://www.bnl.gov/bnlweb/pubaf/pr/1999/bnlpr092299.html>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 85-103.

GORDON, Edwin E. **Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian. 2000.

GROUT, D.; PALISCA, C. **História da música ocidental**. Lisboa: Gradiva, 2001.

HARBOTTLE, G. **Brookhaven lab expert helps date flute thought to be oldest playable musical instrument**. 1999. Disponível em: <<https://www.bnl.gov/bnlweb/pubaf/pr/photos/1999/FLUTES.jpg>>. Acesso em: 29 maio 2017.

HARRINGTON, S. Oldest musical instruments still play a tune. **Archaeology Archive**, v. 52, n. 6, nov./dec. 1999. Disponível em: <<http://archive.archaeology.org/9911/newsbriefs/flute.html>> Acesso em: 29 maio 2017.

HASKELL, H. **The early music revival: a history**. New York: Dover, 1996.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, L. (ed.). **Educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. p. 47-64.

HOTTETERRE, J. **Principes de la flute traversiere, ou flute d'Allemagne**: de la flute à bec, ou flute douce, et du haut-bois, divisez par traitez. Paris: C. Ballard,

1707.

HUNT, Edgar. **The recorder and its music**. London: Barrie & Jenkins, 1962.

_____. **The recorder and its music**. London: Ernst Eulenburg, 2002.

ILARI, B. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.18, p.35-44, out. 2007.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Modelo Pedagógico: princípios educativos**. Recife, 2016.

JORDÃO, Gisele et al. (coord.). **Música na escola**. São Paulo: Allucci e Associados Comunicações, 2012.

KATER, C. Currículo Escolar: ensino de música a ser obrigatório. **Folha de Londrina**, Londrina, 22 abril 2008. Disponível em: <http://www.bonde.com.br/folha/folhad.php?id=29463=20080422>. Acesso em: 22 abr. 2018.

KIEFER, Bruno. **História da Música Brasileira**: dos primórdios ao início do século XX. Porto Alegre RS, Editora Movimento, 4ª Ed, 1997.

KINDERSLEY, D. **Música**: guia visual definitivo. São Paulo: Publifolha, 2014.

KLEBER, Magali Oliveira. **A prática de educação musical em ONGs**: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. Porto Alegre, 2006.

LA MUSIQUE des instruments: des flute sen os de lapre-histoire jusq'aux guitares electriques. 1993. (Collection les Racines du Savoir, n. 4). Serie Arts, Gallimard Jeunesse.

LANDER, N. **A história da flauta doce**. 2000. Disponível em: <http://www.aflauta.com.br/recorder/histdoce02.html>>. Acesso em: 30 maio 2017.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Manoel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 259-284.

LIRA, I. **Rumo a um novo papel da flauta doce na educação musical brasileira**. 1984. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de York, Inglaterra, 1984.

LISBOA, Alessandra Coutinho. **Villa-Lobos e o canto orfeônico**: música, nacionalismo e ideal civilizador. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

LOUREIRO, A. **O ensino de música na escola fundamental**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2010.

_____. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2003.

MAHLE, Cidinha. Meu **Método de Flauta Doce**. Piracicaba. Instituto Educacional Piracicabano. 1999.

MAHLE, Maria Aparecida. **Primeiro caderno de flauta block**(músicas e exercícios). Rio de Janeiro. Irmãos Vitale Editores. 1959.

MEGID NETO, J. Gêneros de trabalho científico e tipos de pesquisa. p. 125-132. In: KLEINKE, M. U.; MEGID NETO, J. (orgs). **Fundamentos de Matemática, Ciências e informática para os anos iniciais do Ensino Fundamental** – Livro III. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2011.

MARANHÃO. Decreto nº 31.435, de 29 de dezembro de 2015. Regulamenta a Medida Provisória nº 212, que cria o Programa de Educação Integral - PROEIN, no Sistema Estadual de Ensino. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, São Luís, MA, 29 dez 2015. Disponível em: <http://www.diariooficial.ma.gov.br>. Acesso em 03 jun 2018.

MARANHÃO. Lei nº 10.414, de 07 de março de 2016. Cria o Programa de Educação Integral no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, São Luís, MA, 10 mar. 2016. Disponível em: <http://www.diariooficial.ma.gov.br>. Acesso em 28 maio 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MAREN, Jean-Marie Van de. **Méthodes de recherche pour l'éducation**. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1995.

MARQUES, Mônica. **O ensino da flauta doce nas aulas de música na escola**. Disponível em: <http://www.dmu.uem.br/pesquisa/index.php?conference=forumed&schedConf=forumedmus01&page=paper&op=viewFile&path%5B%5D=82&path%5B%5D=51>. Acesso em: 1 nov. 2017.

MASCARENHAS, Mário. **Minha doce flauta doce**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 2006. 1977

MONKEMEYER, Helmut. **Método para Flauta Doce Soprano – Parte I**. São Paulo. Ricordi Brasileira S/A, 1985.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

NORONHA, Lina Maria Ribeiro de. **O canto orfeônico e a construção do conceito de identidade nacional**. *Art Cultura*, Uberlândia, v. 13, n. 23, p. 85-94, jul.-dez. 2011.

NORTH, A.; HARGREAVES, D. **The Social and Applied Psychology of Music**. New York: Oxford University Press, 2008.

NOVAES, M.H. **Psicologia da Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1972.

O'KELLY, E. **The recorder today**. New York: Cambridge University Press. 1990.

OLIVEIRA, A.; TOURINHO, C. Avaliação da Performance musical. HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (org.). **Avaliação em música**: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna. 2003, p. 13-28.

OLIVEIRA, A.M.V. **Anais do III Encontro Nacional de História das religiões e das religiosidades – ANPUH** -Questões teórico-metodológicas no estudo das religiões e religiosidades. IN: Revista Brasileira de História das Religiões. Maringá (PR) v. III, nº 9, janeiro/2011.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. S. (orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Enaldo. Música nas escolas. **Projeto Musical: a alegria de uma sinfonia diferente**, 2002. Disponível em: <http://www.projetomusical.com.br/destaques/index.php?pg=des04>. Acesso em: 23 mai. 2017.

_____. **O ensino coletivo dos instrumentos de corda: Reflexão e prática**. São Paulo: Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, M. **A flauta doce no século XXI: trajetórias e perspectivas**. 2011. 120f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

OLIVEIRA, Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de. **Educação musical e algumas metodologias: um estudo de abordagem teórica**. Dissertação de Mestrado – Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Maringá, 2009. 119p.

ORTIZ, Renato. **Românticos e folcloristas: cultura popular**. São Paulo: Olho d'Água, 1992, p. 36.

PAIVA, J. M. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, E.M.T; FARIA FILHO, L.M; VEIGA, C.G.(organizadores). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte MG, Ed. Autêntica, 4ª Edição, 2010.

PAOLIELLO, Noara de Oliveira. **A Flauta Doce e sua Dupla Função como Instrumento Artístico e de Iniciação Musical**. 2007. 43 f. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, n. 23, p. 25-33, mar. 2010.

_____. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEREIRA, Joana L. et al. Modos de conceber a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concursos públicos para professores. In:

Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 24, 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPPOM, 2014.

PROSSER, Elizabeth Seraphim. **Vem comigo tocar flauta doce**. Brasília-DF. Musimed. 1995.

QUADROS JÚNIOR, João Fortunato Soares de; QUILES, Oswaldo Lorenzo; TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. **Fatores de Influência no processo de ensino-aprendizagem musical**: o caso da Escola Pracatum. Montes Claros, MG: Unimontes, 2009.

QUADROS JR., João Fortunato Soares de; QUILES, Oswaldo Lorenzo. Preferências musicais em estudantes de ensino médio no Brasil: o caso de Vitória, Espírito Santo. **Música Hodie**, Goiânia, v. 10, n. 1, p.109-128, 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista ABEM**, Londrina, v. 20, n.29, p.23-38, jul.dez. 2012.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na Colônia. In: LOPES, E. M.T; FARIA FILHO, L.M; VEIGA, C.G.(organizadores). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte MG, Ed. Autêntica, 4ª Edição, 2010.

ROBERT, C. **XXeSiècle et Flûte à Bec**: Sa redécouverte en France. Paris: Zurfluh, 1998.

ROCHA, Carmen Maria Mettig. **Iniciando a Flauta Doce** (músicas fáceis para a iniciação instrumental individual e coletiva). São Paulo. Ricordi Brasileira S/A, 1986.

RODRIGUES, Maria José Lobato. **Educação feminina no recolhimento do Maranhão**: o redefinir de uma instituição. (Dissertação), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

ROSA, Camila Simões. **Educação musical no ensino básico**: reflexões de uma pedagoga sobre a importância da música para a formação do educando. 2011. 50f. TCC (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de São Carlos, 2011.

SANTA ROSA, Nereide Schilaro. **Flauta Doce**: Método de ensino para crianças. São Paulo. Editora Scipione, 1993.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SCHACHTER, Daniel. Towards new models for the construction of interactive eletroacoustic music discourse. **Organized Sound**, 12 (1): 67–78, 2007.

SILVA, Altair Paulo da; CAMPOS, Edmilson de Siqueira. **Universo Musical: O mundo encantado da Flauta Doce**. 5ª ed. Brasília-DF. Editora Suprema, 2006.

SILVA, Paula Figueiredo da. **Uma história do piano em São Luís do Maranhão**. 2013. 188f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOARES, Franciângela Silva Araújo. **Cidade Olímpica: a memória da luta pela terra urbana**. Monografia (Universidade Estadual do Maranhão). São Luis, 2008.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina F.; FIGUEIREDO, Sergio. **A formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SOPRO NOVO YAMAHA. **Caderno de Flauta Doce Soprano**. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 2006.

SUZIGAN, Maria Lúcia Cruz; MOTA, Fernando. **Método de iniciação musical para jovens e crianças – Flauta Doce Vol. I**. São Paulo. G4 Edições LTDA. 2001.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TAETS, Thelma Nunes. **Iniciação à Flauta Doce: Uma proposta de educação musical**. 124f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

THEOBALDO, Carlos Eduardo. **Revista Espaço Acadêmico** nº 87, de Agosto de 2008. Ano VIII ISSN 1519.6186. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/087/87theobaldo.htm>. Acesso em 18/01/2013.

TIRLER, H. **Vamos tocar flauta doce** 36. ed. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2016. v. 1.

TOURINHO, A. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2007, Campo Grande. **Anais...**, Campo Grande: UFMS, 2007. p.1-8.

TOURINHO, Cristina. A formação de professor para o ensino coletivo de instrumento. XII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical e Colóquio do NEM, Florianópolis, SC. **Anais...** XII Encontro Anual da ABEM, Florianópolis, SC, Outubro 21 a 24, 2003, p. 51-57.

_____. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. **Anais...** XVI Encontro Nacional da ABEM e Congresso Regional da ISME, América Latina, 2007.

VIDELA, M. **Método para flauta dulce contralto**: tomo II. Buenos Aires: Ricordi, 1983.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WANDERLEY, R. **Informações históricas sobre a flauta doce**: apostila nº 1 para os cursos de flauta doce. Rio de Janeiro: PUC, 1982.

WEILAND, Considerações sobre o ensino de flauta doce a partir de uma abordagem cognitiva musical. **Anais...** VI Fórum de pesquisa científica em arte. Curitiba, 2008-2009.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANIN, V. P. M. **Arte e educação**: um encontro possível. *Revista Científica da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste*, v. 2, n. 1, p. 57-66, 2004.

ZORZAL, R.; TOURINHO, A. (Org.). **Aspectos práticos e teóricos para o ensino e aprendizagem da performance musical**. São Luís: EDUFMA, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a) _____

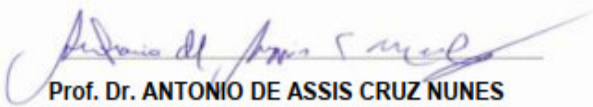
Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante _____, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: _____.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, ____/____/____


Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES
Coordenador do PPGEEB/UFMA

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Fundação instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação - PPPGI
Centro de Ciências Sociais – CCSO
Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica –
PPGEEB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Título da Pesquisa: UMA DOCE MELODIA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO MUSICAL ATRAVÉS DA FLAUTA DOCE NO “C.E.I PROF. JOANA BATISTA”

Pesquisador(a): DIEGO TED RODRIGUES BOGÉA

Orientador(a): VIVIANE MOURA DA ROCHA

1. Natureza da pesquisa: Vossa Senhoria. está sendo convidada a participar desta pesquisa, que tem como foco investigações na área de Música, inseridas nos contextos sociais e culturais da cidade de São Luís do Maranhão.

2. Participantes da pesquisa: Alunos do C.E.I. Prof. Joana Batista

3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo, Vossa Senhoria permitirá que o discente pesquisador (a) proceda sua investigação com a observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem e, finalmente à análise e interpretação desses dados, com base em fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado. Vossa Senhoria tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem quaisquer prejuízos. Sempre que quiser, podereis solicitar mais informações sobre a pesquisa através do telefone e *e-mail* dos pesquisadores envolvidos.

4. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Como por exemplo, (qualquer fator que coloque os alunos em situação de perigo e que possa afetar sua integridade física ou moral; qualquer fator que possa interferir nas características psicofisiológicas dos alunos causando desconforto ou afetando sua saúde). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução

nº196/1996 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferecerá riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador (a)

Assinatura do Orientador (a)

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Fundação instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966
 Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação - PPPGI
 Centro de Ciências Sociais – CCSO
 Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica –
 PPGEEB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **O ensino de Música no C.E. Joana Batista: Uma proposta de educação musical através da flauta doce numa escola em tempo integral**

Os objetivos deste estudo consistem em verificar a aprendizagem musical de alunos de um a escola de tempo integral. Caso você autorize, seu filho irá: participar de aulas de música no C.E. Prof. Joana Batista para concorrer aos objetivos desta pesquisa. A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) porventura sentir desconforto com as perguntas, dificuldades ou desinteresse poderá interromper a participação, sem antes,, conversar com o pesquisador sobre o assunto.

Você ou seu filho(a) não receberá remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá contribuir para verificarmos sua aprendizagem através do ensino de música. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, _____ (CO

LOCAR O NOME DO PAI/MÃE/CUIDADOR) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a)

(COLOCAR

O NOME DO FILHO(A) sendo que:

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe
São Luís,.....de..... de 2018

Assinatura do pai, mãe ou responsável

APÊNDICE D – QUADRO DEMONSTRATIVO DE INTERESSE DOS ALUNOS PARA O CLUBE DE MUSICALIZAÇÃO

DEMONSTRATIVO DE INTERESSE – CLUBE DE MUSICALIZAÇÃO		
Nº	TURMA	Nº DE ALUNOS
01	100	05
02	101	05
03	102	05
04	103	05
05	200	10
06	201	16
07	202	07
08	203	04
09	300	05
10	301	05
11	302	05
TOTAL		72 ALUNOS

APÊNDICE E – MÉTODOS ANALISADOS PARA A FORMAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO “UMA DOCE MELODIA”

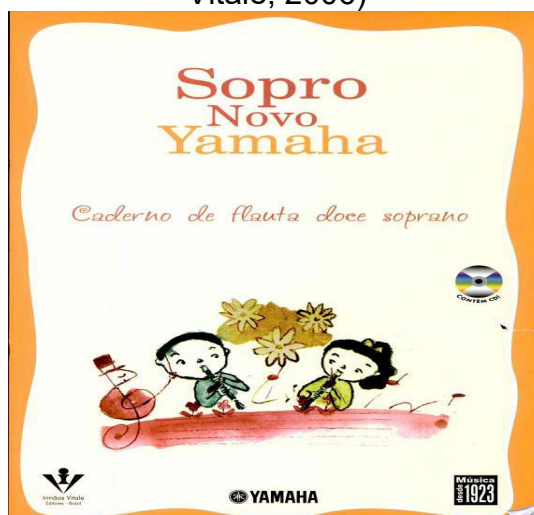
MÉTODO I: INICIAÇÃO A FLAUTA DOCE (Akoschky & Videla, 1985)



MÉTODO II: MÉTODO HERING PARA FLAUTA DOCE (Bertolazzi, 2010)



MÉTODO III : SOPRO NOVO YAMAHA: caderno de flauta doce soprano (Irmãos Vitale, 2006)



MÉTODO IV : PEDRINHO TOCA FLAUTA – 1º Volume (Frank, 2016)



MÉTODO V : VAMOS TOCAR FLAUTA DOCE – 1º Volume (Tirler, 2016)



MÉTODO VI: MINHA DOCE FLAUTA DOCE – 1º Volume (Mascarenhas, 1977)



MÉTODO VII: MÉTODO DE INICIAÇÃO MUSICAL PARA JOVENS E CRIANÇAS/FLAUTA DOCE – VOLUME I (Suzigan e Mota, 2001)



MÉTODO VIII : PRIMEIRO CADERNO DE FLAUTA BLOCK (Mahle, 1959)



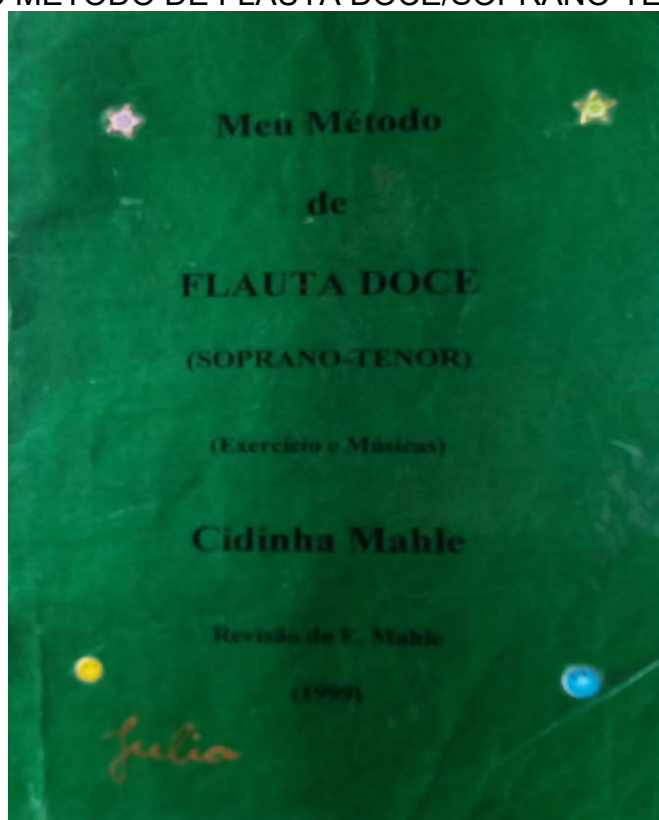
MÉTODO IX: INICIANDO A FLAUTA DOCE (Rocha, 1986)



MÉTODO X: VEM COMIGO TOCAR FLAUTA DOCE (Prosser, 1995)



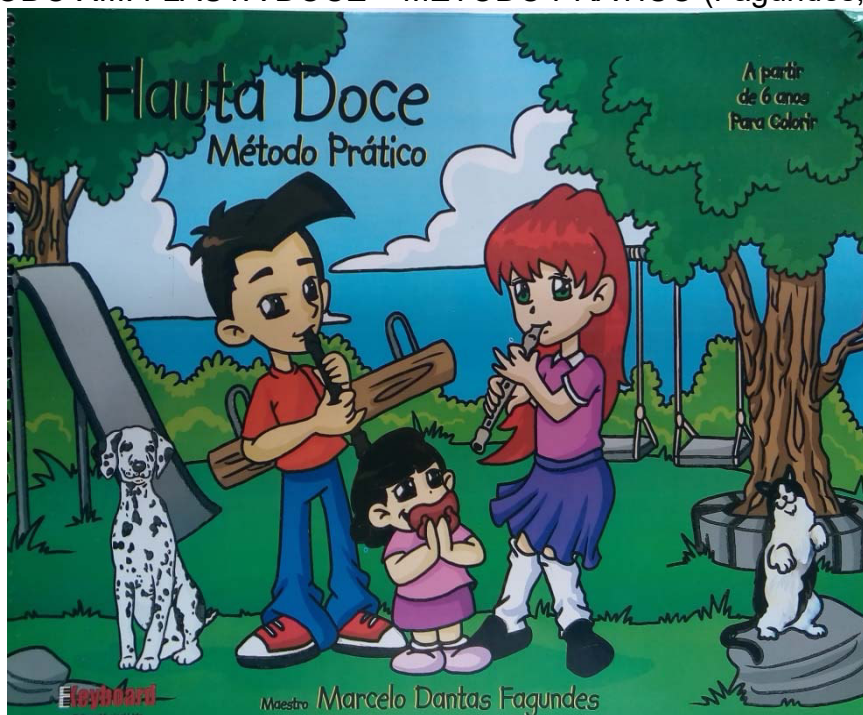
MÉTODO XI: MEU MÉTODO DE FLAUTA DOCE/SOPRANO-TENOR (Mahle, 1999)



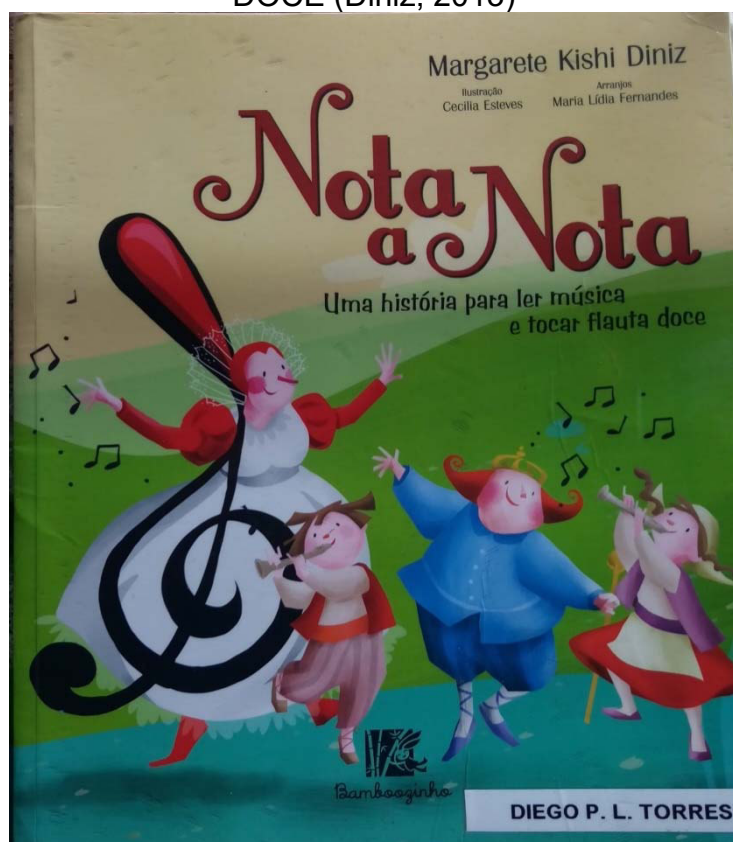
MÉTODO XII: UNIVERSO MUSICAL: O MUNDO ENCANTADO DA FLAUTA DOCE
(Siqueira e Campos, 2006)



MÉTODO XIII: FLAUTA DOCE – MÉTODO PRÁTICO (Fagundes, 2016)



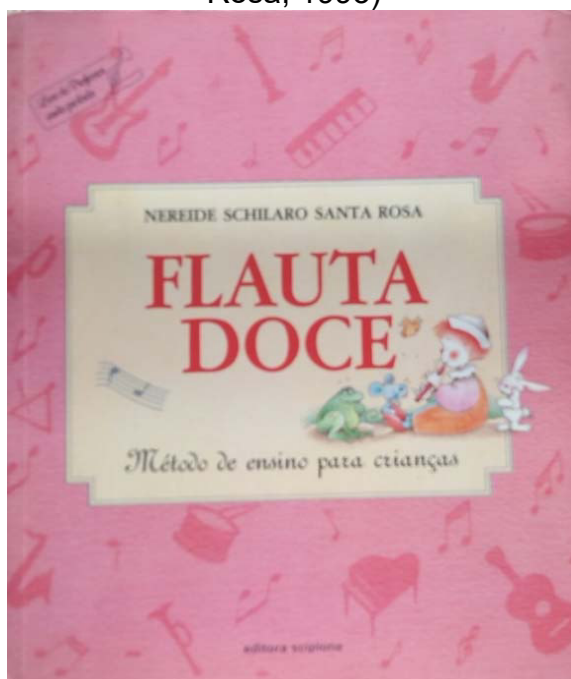
MÉTODO XIV: NOTA A NOTA: UMA HISTÓRIA PARA LER E TOCAR FLAUTA DOCE (Diniz, 2013)



MÉTODO XV: FLAUTA DOCE – MÉTODO FÁCIL (Braga, 1975)



MÉTODO XVI : FLAUTA DOCE – MÉTODO DE ENSINO PARA CRIANÇAS (Santa Rosa, 1993)

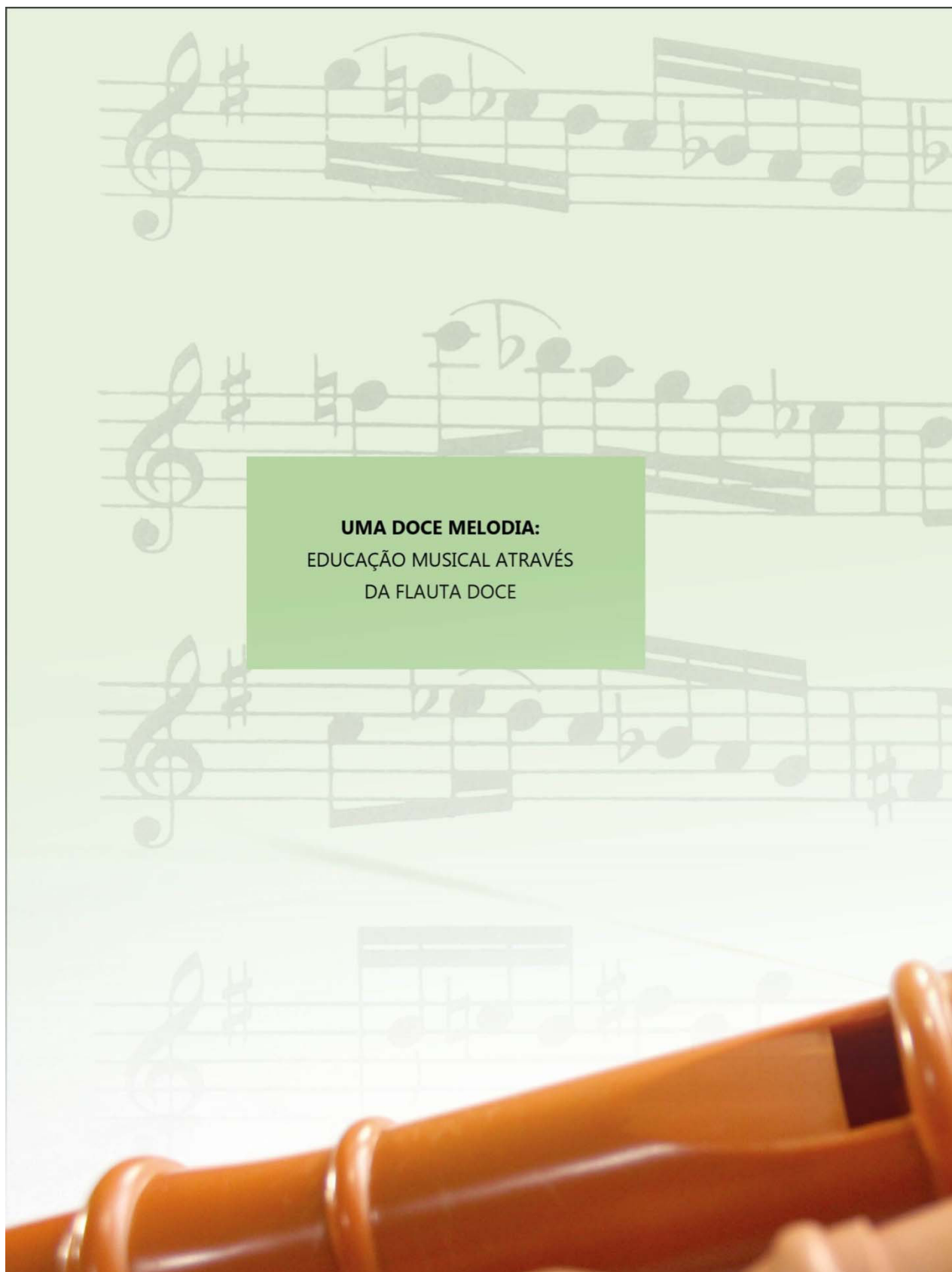


MÉTODO XVII : MÉTODO PARA FLAUTA DOCE SOPRANO (Mönkemeyer, 1985)



APÊNDICE F – MATERIAL DIDÁTICO “UMA DOCE MELODIA: EDUCAÇÃO MUSICAL ATRAVÉS DA FLAUTA DOCE







UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
REITORA NAIR PORTELA

Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
FERNANDO DE CARVALHO SILVA

Centro de Ciências Sociais
LINDALVA MARTINS MAIA MACIEL

Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da
Educação Básica
ANTÔNIO DE ASSIS CRUZ NUNES

Organização
DIEGO TED RODRIGUES BOGÉA
VIVIANE MOURA ROCHA

Diagramação e Ilustração
ALEXANDRE FERREIRA



APRESENTAÇÃO

"Uma Doce Melodia: Educação Musical através da flauta doce" é um material de apoio aos professores de música com o intuito de facilitar o processo de ensino e aprendizagem desta linguagem artística através da utilização de um instrumento musical: a flauta doce. Seu conteúdo foi produzido a partir da análise de outros materiais disponíveis no mercado além de algumas outras referências relacionadas à teoria musical.

Este livro possibilita de maneira didática a absorção de conceitos básicos de música utilizando a flauta como elemento que visa contribuir para a aprendizagem do aluno.

Neste volume são trabalhadas cinco notas (Sol – Lá – Si – Dó – Ré) iniciando com a posição Si e de forma descendente até a nota Sol exploramos as possibilidades musicais através dessas três notas (Si – Lá - Sol). Em seguida, incluímos duas notas musicais mais agudas (Dó - Ré) que possibilitam a articulação da mão esquerda do aluno. As figuras musicais relacionadas ao ritmo que podem ser encontradas neste manual foram as mais utilizadas nas partituras: Semibreve, mínima, semínima e colcheia.

Desta forma, esperamos contribuir para as ações didáticas do educador musical que desempenha suas funções na seara da musicalização de jovens e adolescentes possibilitando a vivência musical dos alunos bem como a sua aprendizagem.



SUMÁRIO

Como surgiu a flauta doce?	06
Partes da flauta doce	07
Manipulando a flauta	08
Sempre coloque sua mão direita em cima	09
Colocação da flauta nos lábio	10
Posição do corpo ao tocar a flauta	11
A importância da respiração	12
Conservação do instrumento	13
O som e o silêncio na música	14
Atividade	15
Pausas: em vez de som, Silêncio!	16
Atividade	17
Identificando as notas musicais	18
Como identificar as notas na pauta e na flauta doce	19
Exercícios	22
Música para apresentação	24
We Will a Rock	25
Referências bibliográficas	26

Como surgiu a flauta doce?

A flauta doce se aplica a uma extensa família deste instrumento, sendo os modelos chamados de soprano, contralto, tenor e baixo os mais utilizados em escolas, conservatórios e conjuntos instrumentais em geral. Neste método trabalharemos apenas com a flauta doce SOPRANO.

O instrumento mais antigo encontrado é a flauta doce de Dordrecht datada de meados do século XIII. A flauta doce tem origem muito antiga; em tempos remotos este instrumento advinha de canas de bambu perfuradas, para uso pastoril, nos campos. Há vestígios arqueológicos de flautas esculpidas nos ossos de pernas de rena datando, aproximadamente, de 40,000 a.C. Após adquirir alguns aperfeiçoamentos converteu-se em um instrumento de uso geral. Os antigos povos egípcios, gregos e romanos já utilizavam este instrumento para animar suas festas. A classificação "doce" aplicada a este tipo de flauta refere-se a doçura de seu som, delicado e suave. Este simples instrumento, muito popular em séculos passados ressurgiu recentemente, depois de um longo período de esquecimento.

Grandes compositores como Bach, Haendel, Vivaldi compuseram obras para serem executadas pela flauta doce na interpretação de algumas de suas maravilhosas obras. O denominador comum de flauta doce se aplica a uma extensa família deste instrumento, sendo os modelos chamados de soprano, contralto, tenor e baixo os mais utilizados em escolas, conservatórios e conjuntos instrumentais em geral. Neste método trabalharemos apenas com a flauta doce SOPRANO.



Reprodução em 3D

O instrumento mais antigo encontrado é a flauta doce de Dordrecht datada de meados do século XIII.



Soprano em DÓ (a mais popular)

Contralto em FÁ

Tenor em DÓ

Tenor em FÁ

Partes da Flauta Doce



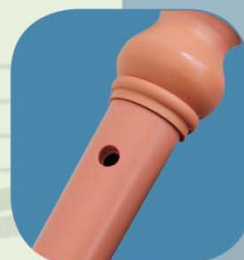
Flauta Doce Alemã



Detalhe do bico



Detalhe do corpo



Detalhe do orifício traseiro



Detalhe do pé

Manipulando a Flauta

Posição dos dedos e das mãos ao pegar a flauta

Deve ser uma posição natural e relaxada. Observe a posição das mãos e dos dedos enquanto caminhamos; convém manter esta posição ao segurar e tocar a flauta.

Os dedos de ambas as mãos estarão sempre sobre a flauta, mesmo quando os orifícios não devam ser tapados.

A função do dedo polegar da mão direita é de sustentar – com a ajuda do lábio inferior o peso da flauta.



Sempre coloque sua mão direita acima



Colocação da flauta nos lábios

(Embocadura)

Primeiramente deve - se manter os lábios e mandíbula inferiores relaxados.

O sulco da flauta se apoiará exatamente no ponto médio entre a parte interior e exterior dos lábios, e estes se manterão perfeitamente fechados em volta da ranhura de sopro.

Não coloque a flauta demasiadamente dentro da boca, apenas o suficiente para que os lábios possam rodear o bico completamente.



Devemos seguir as seguintes etapas:

1. Coloque o bico da flauta entre os lábios, introduzindo o mínimo possível na boca.
2. Inalar profundamente pelo nariz para o abdômen, sem inflar a parte superior do tórax.
3. Coloque a ponta da língua em contato com os alvéolos superiores, pressionando um pouco como para pronunciar a consoante "T".
4. A língua atua como uma válvula que deixa passar ou ar em direção à flauta, produzindo o som. Este som pode ser modulado depois ou sistema de orifícios feitos no instrumento.



Posição do corpo ao tocar a flauta

Ao tocar a flauta todas as partes do corpo devem estar em posição natural, evitando qualquer tensão.

Manteremos as costas retas, sem inclinar para frente nem para trás, e os ombros baixos.

A flauta deve ser colocada num ângulo de 45° junto ao tórax.

Os braços devem estar relaxados, cotovelos separados do corpo.

A cabeça e pescoço relaxados, cuidando para que a cabeça não posicione-se à frente dos ombros.

Posição do corpo:

Ao tocar a flauta todas as partes do corpo devem estar em posição natural, evitando qualquer tensão.

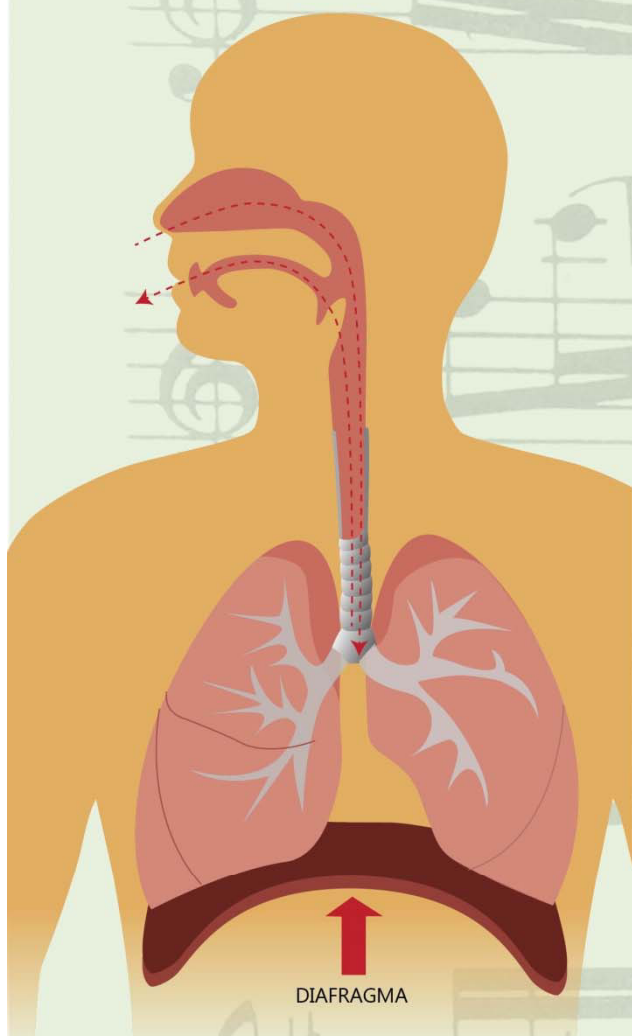
Manter as costas retas, sem inclinar para frente nem para trás, e os ombros baixos.

A flauta deve ser colocada num ângulo de 45° junto ao tórax.

Os braços devem estar relaxados, cotovelos separados do corpo.

- A cabeça e pescoço relaxados, cuidando para que a cabeça não se posicione à frente dos ombros.

A importância da respiração



A respiração é a ação de maior importância nos instrumentos de sopro (Flauta, Saxofone, Trombone, Trompete, Clarinete, dentre outros).

Através dela o músico pode absorver grande quantidade de oxigênio para conseguir tocar seu instrumento.

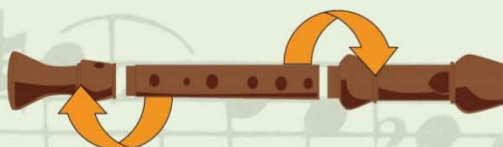
A respiração que possibilita armazenar a maior quantidade de oxigênio é a respiração diafragmática. Essa respiração empurra o músculo que controla a respiração (diafragma) para baixo enchendo a região baixa do abdômen de ar. Vamos tentar?

COMPETIÇÃO: Dentre os alunos, escolha pares ou trios para executarem a respiração diafragmática controlando a emissão de ar de forma que o vencedor será o que tiver o som mais demorado (o que conseguir captar mais oxigênio trabalhando o diafragma).

Conservação do instrumento

Vamos manter a flauta doce em boas condições seguindo algumas recomendações:

Desmontar a flauta em direção rotativa e não com pressão lateral.



Devemos evitar mudanças súbitas na temperatura e umidade, O A como na exposição excessiva ao sol ou proximidade com o aquecimento.



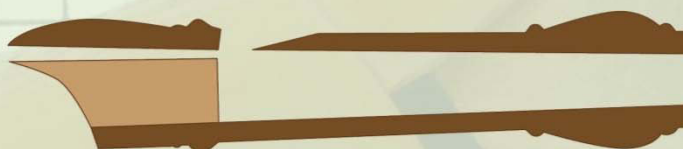
Secar a umidade dentro da flauta com escova (ou com uma vara e uma peça de tecido), após o uso.



Você deve desmontar a flauta e secar sem esfregar o chanfro ou o bloco.



O bico (bisel) é a parte mais delicada da flauta; responsável em grande medida pela qualidade de som: corta o ar que enviamos através do canal quando sopramos. Portanto, proteja-o do desgaste e não o pressione ou remova com seu dedo ou outro elemento.

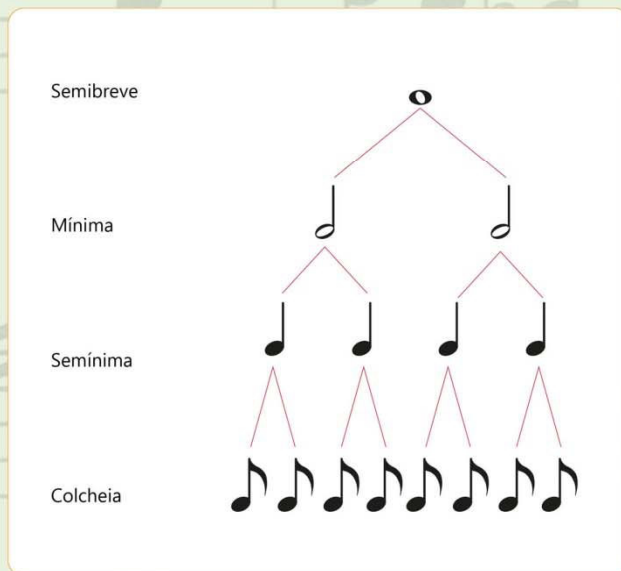


O som e o silêncio na música

As figuras têm diferentes formatos. Cada uma delas indica quanto tempo o som deve durar. Para tocar um som longo, sopramos na flauta durante mais tempo. Para tocar um som curto, sopramos durante menos tempo. Veja este quadro:

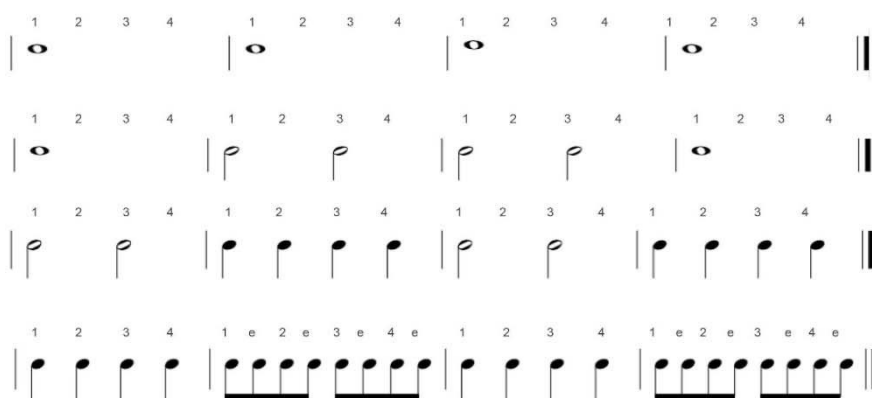
LONGO CURSO	Toque 5 vezes para cada som			
	Semibreve		o som mais longo	4 tempos
	Mínima		metade do som da semibreve	2 tempos
	Semínima		metade da mínima	1 tempo
	Colcheia		metade da semínima	1/2 tempo

Esta árvore ilustra o valor de cada figura:



Atividade

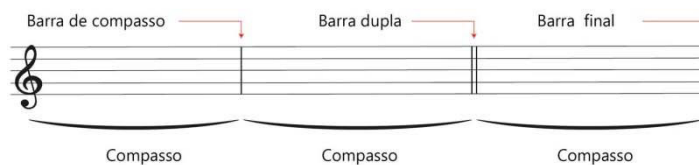
Remova a parte superior da flauta (cabeça); faremos alguns exercícios de emissão de som apenas com esta parte, de figuras com diferentes durações. Lembre-se sempre ouça o exemplo do professor e depois repita:



Confira mentalmente os tempos das figuras enquanto emite os sons.

A vogal "e" auxiliará na contagem das figuras de colcheia.

Para facilitar a contagem dos tempos e figuras utilizamos as barras de compasso. Elas podem auxiliar também na visualização de mudança de estruturas e finalização das canções.



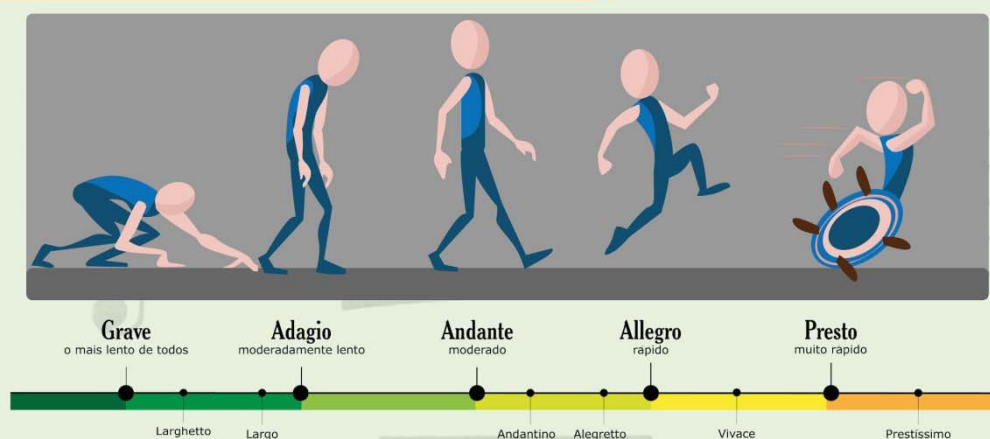
PAUSAS : em vez de som, SILÊNCIO!

Quando você toca, produzindo SOM se desenha uma figura de tempo que representa quanto dura este som. O mesmo acontece com o silêncio: temos figuras de tempo que nos dizem quanto dura este silêncio! São as figuras das PAUSAS.

Toda figura rítmica que indica quantidade de tempo (semibreve, mínima, semínima e colcheia) possui sua pausa com a mesma quantidade de tempo.



LENTO OU RÁPIDO? (Andamento)



O andamento musical é a velocidade de execução de uma determinada peça musical (a forma como a música "anda"). Enquanto os tempos e compassos nos determinam a maneira de contar e dividir os tempos, o andamento nos mostra a velocidade com que o todo da partitura musical deve ser executado.

O andamento é indicado acima da pauta, geralmente no início da partitura. Existem duas formas de indicar os andamentos: através de palavras ou expressões italianas e através do BPM.

Quanto às palavras ou expressões, os andamentos são classificados em 3 grupos, chamados de movimentos: Lentos, Moderados e Rápidos.

Atividade

a

b

c

d

e

f

- 1 – Obedecendo os gráficos de duração (a,b,c,d,e,f) sobre a cabeça da flauta Pronunciando levemente a sílaba “tu”.
- 2 - O professor tocará algumas combinações e os alunos identificarão.
- 3 - O professor cria um ritmo e os alunos repetem por audição
- 4 – Cada aluno criará seu padrão rítmico e tocará em círculo , sentido horário

Depois de realizar a atividade apenas com a cabeça da flauta, vamos colocá-la de volta em seu lugar.

Lembre-se dos exercícios, da correta postura corporal. Respire bem e tenha as mãos nas posições que vimos. Se você revisou, com certeza obterá um som agradável.

Identificando as notas musicais

A Pauta ou Pentagrama é o conjunto de cinco linhas e quatro espaços onde inserimos as figuras musicais. Cada linha ou espaço possui um nome.

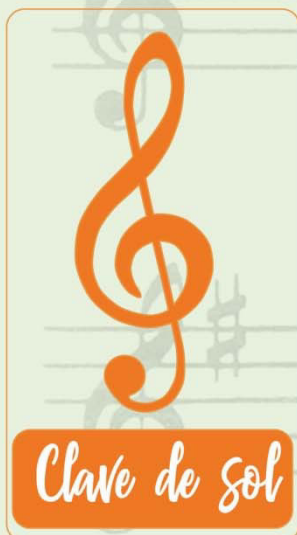
Utilizamos a pauta para indicar a altura de cada som. Quando escrevemos uma figura na pauta representando um som, temos uma nota musical.

As notas sobem e descem pela pauta (pentagrama). Algumas ficam dispostas nas linhas. Outras ficam no espaço entre as linhas:

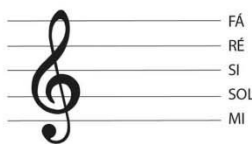
O pentagrama é formado por cinco linhas e quatro espaços que numerados de baixo para cima são:

	5ª linha
4º espaço	4ª linha
3º espaço	3ª linha
2º espaço	2ª linha
1º espaço	1ª linha

No início da pauta, há sempre um sinal chamado Clave



Nomes das notas dos espaços



Nomes das notas das linhas

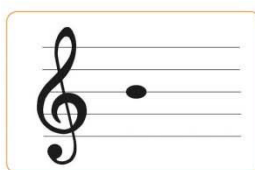
Com ela, sabemos os nomes das linhas e dos espaços que correspondem às notas musicais.

Como E as notas na pauta e na flauta doce

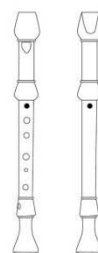
Si



Posição na pauta



Posição na flauta



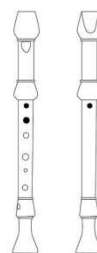
Lá



Posição na pauta



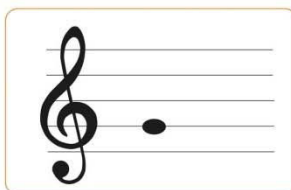
Posição na flauta



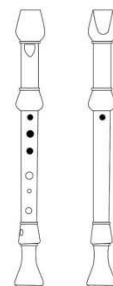
Sol



Posição na pauta



Posição na flauta

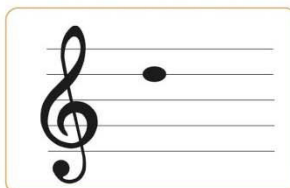


Ré

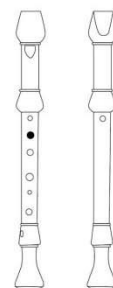


Toca-se o RÉ unicamente com o segundo dedo da mão esquerda. Os demais buracos devem estar abertos.

Posição na pauta



Posição na flauta



Exercícios



O ponto ao lado direito da nota chama-se ponto de aumento.

Indica que a duração da nota deve ser aumentada em metade do valor da figura.

Exemplos:



(2 tempos + 1 tempo)



(2 tempos + 1/2 tempo)

Compasso Binário
(de 2 tempos)



Compasso Ternário
(de 3 tempos)

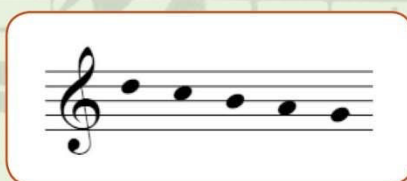


Compasso Quaternário
(de 4 tempos)



Toque as melodias abaixo nos andamentos lento, moderado e rápido.

Escreva uma melodia em compasso binário utilizando as notas SOL, LÁ, SI, DÓ e RÉ.



Com as notas trabalhadas até aqui podemos interpretar uma grande quantidade de canções. Trabalhando cuidadosamente os exercícios prévios, melhor tocaremos!



ATENÇÃO!

Atenção: Quanto mais agudas (altas) são as notas, mais ar é necessário (sopro mais forte) e a proporção que as notas forem ficando mais graves, menos ar é preciso (sopro suave).



Música para Apresentação

Gritos de torcida



- 1-Toque as melodias acima.
- 2- Identifique as letras e quando são utilizadas.
- 3 – Crie um “grito de guerra” e ensine aos colegas.

Dentre as manifestações de apoio a uma equipe ou time feita por torcedores em jogos destacam-se os “gritos de guerra” como participação mais ampliada e coletiva.

We will a rock

Quenn • Brian May

Flauta

Percussão

Percussão

3 = pé Ψ palma



QUEEN

"We Will Rock You" é uma canção da banda britânica de rock Queen, faixa de abertura do álbum News of the World (1977) e um dos maiores sucessos do grupo.

À exceção de que os últimos 30 segundos possuem um solo de guitarra de Brian May, a canção é majoritariamente a capella com palmas e pés produzindo um ritmo.

Desde o seu lançamento, "We Will Rock You" foi referenciada, remixada, executada e parodiada por vários artistas, programas de TV, filme e outros meios de comunicação em todo o mundo. Sua batida memorável foi e é utilizada em arenas esportivas em todo o mundo como um grito de guerra o time da casa

Referências

- AKOSCHKY, J.; VIDELA, M. **Iniciação a flauta doce**. São Paulo: Ricordi, vol. 1, 1985.
- BERTOLAZZI, Alberto. **Método Heringer para flauta doce: soprano**. São Caetano do Sul-SP. Yendis Editora, 2010.
- BRAGA, Moacyr. **Flauta Doce: Método fácil, som suave**. São Paulo. Fermata do Brasil, 1975.
- DINIZ, Margarete Kishi. **Nota a Nota: Uma história para ler música e tocar flauta doce**. São Paulo. Bamboo Editorial Ltda. 2013.
- FAGUNDES, Marcelo Dantas. **Flauta Doce – Método Prático**. Jundiaí, São Paulo: Keyboard Editora Musical Ltda, 2011
- FRANK, Isolde Mohr. **Pedrinho toca flauta: Uma iniciação musical através da flauta doce para crianças**. 15ª ed. São Leopoldo, vol. 1, 2016.
- MAHLE, Cidinha. **Meu Método de Flauta Doce**. Piracicaba. Instituto Educacional Piracicabano. 1999.
- MAHLE, Maria Aparecida. **Primeiro caderno de flauta block** (músicas e exercícios). Rio de Janeiro. Irmãos Vitale Editores. 1959.
- MASCARENHAS, Mário. **Minha doce flauta doce**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 2006. 1977
- MONKEMEYER, Helmut. **Método para Flauta Doce Soprano – Parte I**. São Paulo. Ricordi Brasileira S/A, 1985.
- PROSSER, Elizabeth Seraphim. **Vem comigo tocar flauta doce**. Brasília-DF. Musimed. 1995
- ROCHA, Carmen Maria Mettig. **Iniciando a Flauta Doce** (músicas fáceis para a iniciação instrumental individual e coletiva). São Paulo. Ricordi Brasileira S/A, 1986.
- SANTA ROSA, Nereide Schilaro. **Flauta Doce: Método de ensino para crianças**. São Paulo. Editora Scipione, 1993.
- SILVA, Altair Paulo da; CAMPOS, Edmilson de Siqueira. **Universo Musical: O mundo encantado da Flauta Doce**. 5ª ed. Brasília-DF. Editora Suprema, 2006
- SOPRO NOVO YAMAHA. **Caderno de Flauta Doce Soprano**. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 2006.
- SUZIGAN, Maria Lúcia Cruz; MOTA, Fernando. **Método de iniciação musical para jovens e crianças – Flauta Doce Vol. I**. São Paulo. G4 Edições LTDA. 2001.
- TIRLER, Helle. **Vamos Tocar Flauta Doce**. São Leopoldo. Editora Sinodal. 2016.

ANEXO I – GUIAS DE APRENDIZAGEM – 1º ao 3º ano (Biologia)

GUIA DE APRENDIZAGEM – 1º ANO DO ENSINO MÉDIO – 2018
CEI PROFA JOANA BATISTA SANTOS SILVA

PROFESSOR CORIOLANO NETO	DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA	BIMESTRE – MÊS 1º – FEV/MAIO
------------------------------------	--------------------------------------	--

JUSTIFICATIVA DA UNIDADE
Com base nos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, percebe-se a necessidade de aprofundamento de um diálogo propositivo acerca da história e construção das práticas corporais com o passar dos tempos. Além disso, faz-se necessário o conhecimento teórico e sua vivência sobre os esportes do futsal e voleibol, como ferramentas necessárias de combate ao sedentarismo.

Atividades prévias Atividade de nivelamento abrangendo os conceitos básicos do ensino fundamental que sejam pré-requisitos para os conteúdos do 1º ano. Será aplicado um questionário com 08 questões, em seguida será corrigido realizando explicação das dúvidas apresentadas.	Atividades Didáticas – Conteúdos - Práticas corporais: Como se desenvolveram as práticas corporais e sua evolução ao longo dos tempos? - Futsal: Qual o histórico do futsal? Habilidades básicas e específicas para a prática do esporte. Prática desportiva. - Voleibol: Qual o histórico do voleibol? Habilidades básicas e específicas para a prática do esporte. Prática desportiva.
Fontes e referências Dardo, Suraya Cristina. Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola – Campinas, SP: Papirus, 2013.	Temas Transversais Violência; Trabalho; Consumo.
Atividades Autodidáticas Pesquisas/Resumo; Produção de atividades práticas-desportivas; Resenhas; Produção de relatórios.	Valores Disciplina; Respeito; Ética.
Atividades Didático – Cooperativas Leitura de textos complementares; Resolução de questões; Atividades desenvolvidas em grupos em sala de aula.	Anotações
Atividades Complementares Exposição oral dos conteúdos trabalhados; Exercícios; resolução de questões de vestibular, ENEM e situações problemas.	
Critérios de Avaliação Interação e participação nas aulas; Relatórios de aula prática; Resolução de atividades; Avaliações sistêmicas.	

CEIN PROFª JOANA BATISTA SANTOS SILVA
GUIA DE APRENDIZAGEM – 2º ANO DO ENSINO MÉDIO – 2017

PROFESSOR Ana Claudia Guimarães Rocha	DISCIPLINA Biologia	BIMESTRE – MÊS 1º bimestre / Fevereiro e Março
---	-------------------------------	--

JUSTIFICATIVA DA UNIDADE
Esta unidade mostrará a história da classificação dos seres vivos e a importância de classifica-los, a história da sistemática, algumas propostas de classificação dos seres vivos, a estrutura dos vírus e bactérias, a importância ecológica dos vírus e das bactérias, as doenças virais e bacterianas. O conhecimento desse conteúdo dará ao aluno a oportunidade de entender as questões de saúde e o desenvolvimento de doenças e de reconhecer a importância das campanhas de vacinação, assim como compreender os critérios de classificação para organizar algo.

Atividades prévias Os alunos deverão citar nomes de seres vivos pertencentes aos cinco reinos da classificação taxonômica proposta por Margulis e Shwartz (2001).	Atividades Didáticas – Conteúdos CLASSIFICAÇÃO E NOMENCLATURA DOS SERES VIVOS Por que classificar os seres vivos? Primeiras classificações dos seres vivos Classificações orientais Lineu e a classificação dos seres vivos Nomenclatura binomial Conceito de espécie Organização dos seres vivos Animais híbridos Sistemática Sistemática filogenética Propostas de classificação dos seres vivos A proposta de classificação dos seres vivos em cinco reinos A proposta de classificação dos seres vivos em três domínios A proposta de classificação dos seres vivos em seis reinos e dois domínios VÍRUS E BACTÉRIAS Vírus Estrutura dos vírus; replicação viral; os vírus e o ambiente; os vírus e a saúde humana Doenças virais Bactérias As bactérias e o ambiente; estrutura das bactérias; metabolismo bacteriano; reprodução bacteriana; doenças causadas por bactérias.
Fontes e referências OGO, Marcela Yasmi; de GODOY, Leandro Pereira. #Contato biologia, 2º ano. 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016. (livro didático adotado) FAVARETTO, José Arnaldo. Biologia unidade e diversidade, 2º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2016.	Temas Transversais Violência Trabalho e consumo Valores Disciplina Respeito Ética
Atividades Autodidáticas Responder as atividades do livro didático, das páginas 27 e 28, 47 a 49.	
Atividades Didático – Cooperativas Seminários; leitura e análise de reportagens científicas; resolução de questões.	
Atividades Complementares Construir um cladograma e analisar as características evolutivas e os eventos de cladogênese e anagênese.	
Critérios de Avaliação A avaliação constará da análise da participação e desenvolvimento de cada estudante, resolução de atividades, avaliações sistêmicas.	

CEIN PROFª JOANA BATISTA SANTOS SILVA
GUIA DE APRENDIZAGEM – 3º ANO DO ENSINO MÉDIO – 2018

PROFESSOR	DISCIPLINA	BIMESTRE - MÊS
Ana Claudia Guimarães Rocha	Biologia	1º bimestre / Fevereiro e Março

JUSTIFICATIVA DA UNIDADE

Esta unidade mostrará ao aluno os conceitos básicos de Ecologia, os ciclos biogeoquímicos relacionando com as ações antrópicas, a diferença dos fatores bióticos de abióticos, a importância o equilíbrio das teias alimentares.

Atividades prévias

Os alunos deverão criar 3 cadeias alimentares e uma teia alimentar com os seres vivos indicados no quadro.

Fontes e referências

OGO, Marcela Yaemi; de GODOY, Leandro Pereira. **#Contato biologia, 3º ano**. 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016. (livro didático adotado)
 FAVARETTO, José Arnaldo. **Biologia unidade e diversidade, 3º ano**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2016.

Atividades Autodidáticas

Responder as atividades do livro didático, das páginas 181 a 183, 195 a 197, 211 e 212, 225 a 227.
 Ler o texto "O ser humano e a extinção dos grandes mamíferos", nas páginas 228 e 229 do livro didático.

Atividades Didático-Cooperativas

Seminários; leitura e análise de reportagens científicas; resolução de questões.

Atividades Complementares

Ler o texto "Declínio de peixes predadores é vertiginoso e ameaçador", e discutir os efeitos da pesca industrial e verificar a ação antrópica sobre as teias alimentares aquáticas. (Fonte: SHIFFMAN, David. *Declínio de peixes predadores é vertiginoso e ameaçador. Scientific American Brasil, São Paulo, 20 out. 2014*.)

Critérios de Avaliação

A avaliação constará da análise da participação e desenvolvimento de cada estudante, resolução de atividades, avaliações sistêmicas.

Atividades Didáticas – Conteúdos

INTRODUÇÃO À ECOLOGIA

Conceitos básicos em Ecologia

Habitat e Nicho ecológico

Fatores bióticos e abióticos

Degradação do habitat e a ameaça de extinção

Biossistemas

Biosfera; Biomas; Ecossistema; Comunidade;

População; Espécie; Organismo.

Tamanho de um ecossistema

Ciclos Biogeoquímicos

Ciclo da Água

Ciclo do Carbono

Ciclo do Oxigênio

Ciclo do Nitrogênio

RELAÇÕES ENTRE OS SERES VIVOS: CADEIA

ALIMENTAR

Relações entre os seres vivos

Cadeia alimentar

Fluxo de energia na cadeia alimentar

Teia alimentar

Pirâmides ecológicas

Temas Transversais

Violência

Trabalho e consumo

Valores

Disciplina

Respeito

Ética

ANEXO II – DVD/RESUMO DAS AULAS