



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO  
CURSO: LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**LEANDRO DE SOUSA ALMEIDA**

**MÚSICA E SEU ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO NÃO FORMAL:  
A Experiência do/no Grupo Infanto-Juvenil de Flauta Doce da Igreja Evangélica  
Congregacional de Sumé - PB**

**SUMÉ – PB**

**2017**

**LEANDRO DE SOUSA ALMEIDA**

**MÚSICA E SEU ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO NÃO FORMAL:  
A experiência do/no Grupo Infanto-Juvenil de Flauta Doce da Igreja Evangélica  
Congregacional de Sumé - PB**

**Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO), do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Educação do Campo, na área de Linguagens e Códigos.**

**Orientadora: Professora Doutora Valéria Andrade  
Coorientador: Professor Pós-Doutor Marcelo Alves de Barros**

**SUMÉ – PB**

**2017**

A447m Almeida, Leandro de Sousa.

Música e seu ensino-aprendizagem no contexto não formal: a experiência do/no Grupo Infanto-juvenil de Flauta Doce da Igreja Evangélica Congregacional de Sumé - PB . / Leandro de Sousa Almeida. - Sumé - PB: [s.n], 2017.

98 f.

Orientadora: Professora Dra. Valéria Andrade.

Coorientador: Professor Pós-Doutor Marcelo Alves de Barros.

Monografia - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

1. Música e educação. 2. Ensino de música. 3. Contexto não formal de ensino. 4. Ensino de flauta doce. I. Título.

CDU: 37:78(043.1)

**LEANDRO DE SOUSA ALMEIDA**

**MÚSICA E SEU ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO NÃO FORMAL:**

**A experiência do/no Grupo Infanto-Juvenil de Flauta Doce da Igreja Evangélica  
Congregacional de Sumé - PB**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO), do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Educação do Campo, na área de Linguagens e Códigos.

**BANCA EXAMINADORA**



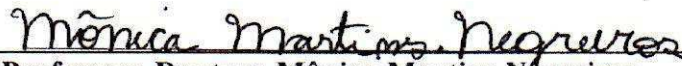
---

**Professora Doutora Valéria Andrade  
Orientadora (UAEDUC/CDSA/UFCG)**



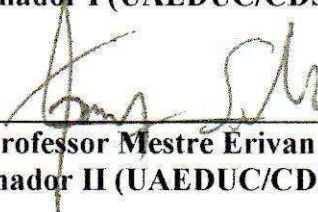
---

**Professor Pós-Doutor Marcelo Alves de Barros  
Coorientador (DSC/CEEI/UFCG)**



---

**Professora Doutora Mônica Martins Negreiros  
Examinador I (UAEDUC/CDSA/UFCG)**



---

**Professor Mestre Erivan Silva  
Examinador II (UAEDUC/CDSA/UFCG)**

**Trabalho aprovado em: 20 de Setembro de 2017.**

**SUMÉ – PB**

Dedico este trabalho exclusivamente a Deus.  
"Porque d'Ele e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém"  
(Romanos 11:36).

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por permitir que o meu sonho de ser professor se realizasse, e por estar em meu coração, não somente nestes anos como universitário, mas que em todos os momentos é o maior mestre que alguém pode conhecer.

À UFCG/CDSA, pela oportunidade de fazer o curso, como também seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte superior, eivado pela acendrada confiança no mérito e ética aqui presentes.

À majestosa Professora Doutora Valéria Andrade, pela orientação, inspiração e mágica.

Ao engenhoso Professor Pós-Doutor Marcelo Alves de Barros, pelo empenho dedicado à colaboração deste trabalho, sobretudo pela sua criatividade.

Ao meu ilustre Professor Mestre/Maestro Erivan Silva, pelo apoio na examinação deste trabalho, bem como os shows promovidos em suas aulas de música.

À querida professora Doutora Mônica Martins Negreiros, pelo apoio na examinação deste trabalho, bem como o carinho e motivação.

A todos/as da Biblioteca pelo carinhoso apoio, em especial aos livros e seus/suas autores/as, pelas viagens proporcionadas.

Agradeço a todos/as os/as professores/as por me viabilizarem o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional, por tanto, que se dedicaram a mim, não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender. A palavra mestre nunca fará justiça aos/às professores/as dedicados/as, os/as quais sem nominar terão os meus eternos agradecimentos.

À minha mãe, Maria de Lourdes de Sousa Almeida, heroína que me deu apoio, incentivo nas horas difíceis, de desânimo e cansaço.

Ao meu pai, José Carlos Almeida, que me fortaleceu e que para mim foi muito importante.

Obrigado a todos os meus irmãos e irmã, a saber: Romário de Sousa Almeida, José Carlos de Sousa Almeida Júnior, Bruno de Sousa Almeida, Flávio de Sousa Almeida, Cássio de Sousa Almeida e Ildark de Sousa Almeida Teófilas, pelas contribuições afetivas.

Meus agradecimentos a toda a minha turma 2013.1, que fez parte da minha formação e que vai continuar presente em minha vida com certeza.

Meu muito obrigado a todos/as que me cativaram.

*“Quando ele entoou uma sequência de notas rápidas e mais altas, não ficou nada surpresa ao ver primaveras surgindo por todos os cantos. Com um indescritível frêmito, teve quase certeza de que todas as coisas (como disse mais tarde) “saíam da cabeça do Leão”. Ouvir a canção era ouvir as coisas que ele estava criando: olhava-se em volta, e elas estavam lá.”*

**As Crônicas de Nárnia – O Sobrinho do Mago**

**C. S. Lewis**

## RESUMO

O presente trabalho monográfico se organiza na forma de relato de experiência, cuja vivência se deu no Grupo Infanto-juvenil de Flauta Doce, da Igreja Evangélica Congregacional de Sumé – PB, o qual é composto por crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 15 anos de idade, filhos/as dos/as membros/as dessa igreja. A pesquisa realizada caracteriza-se como qualitativa, a qual se utiliza de procedimentos descritivos para detalhamento da experiência. Este trabalho objetivou relatar analiticamente as possibilidades do ensino-aprendizagem de música no contexto não formal de uma igreja, bem como as influências dessa experiência musical com os/as flautistas do grupo quanto ao comportamento familiar e social, como também no desempenho escolar com relação às disciplinas curriculares cursadas pelos/as integrantes do grupo em suas respectivas escolas. A pesquisa dos impactos do grupo com relação a essas variáveis se deu mediante entrevista estruturada com apoio de instrumento de medição das variáveis investigadas baseado no modelo Escala de Likert. Nesse trabalho foram discutidas questões com relação aos espaços não formais de educação, como também os formais e informais, traçando suas características e enfatizando as perspectivas de cada uma dessas modalidades. No decorrer desse trabalho discutem-se questões pertinentes ao campo da Educação Musical enfatizando-se o ensino de música nas escolas de educação básica com relação às leis e lacunas existentes; também discute sobre a música em sociedade e suas potencialidades com relação às transformações sociais; aborda sobre a notação musical no que diz respeito às facilidades e complexidades na realização de sua leitura, além das possibilidades de inovação para facilitar a sua compreensão; também se traz um pouco da história da flauta doce com relação ao seu uso em diferentes momentos da história; é realizada, ainda, uma discussão a respeito da música enquanto arte e gênero textual em sala de aula, incluindo-se questões relacionadas às suas contribuições no ensino-aprendizagem das competências de leitura e escrita, bem como das disciplinas curriculares. Esse trabalho monográfico também problematiza a não efetivação do ensino-aprendizagem de música nas escolas de educação básica de rede pública de ensino da cidade supracitada, em contraste com a realidade das escolas da rede privada de ensino da mesma cidade. A pesquisa concluiu que além de promover a educação musical, a experiência dos/as integrantes do grupo teve influência positiva sobre indicadores de comportamento social e de desempenho escolar, uma vez que a maioria dos/as respondentes afirmou que o ensino de música vivenciado proporcionou os níveis “ajuda muito” e “ajuda demais” de influência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Música e ensino. Educação – contexto não formal. Ensino-aprendizagem de flauta-doce. Prática musical e desempenho escolar. Prática musical e comportamento social.



## **ABSTRACT**

The present monographic work is organized in form of experience report, whose lived happened in the Children's Youth Group of Sweet Flute, from Congregational Evangelical Church in Sumé – PB, which is formed by children and adolescents between 6 to 15 years old, kids from the church's members. The research made is characterized as qualitative, which uses descriptive procedures for detailing the experience. This work aimed to report analytically the possibilities of teaching and learning from music in the non-formal context of a church. As well as the influences of this musical experience with the group flutists about family and social behavior, and also in school performance in relation to the curricular subjects studied by members of the group in their respective schools. The research of the group's impacts about these variables happened by structured instrument of the variables investigated based on the interview on the Likert Scale model. In this paper were discussed issues about non-formal education fields, as well as formal and informal, tracing its characteristics and emphasizing the perspectives of each of these modalities. In the course of this work are discussed issues relevant to the field of Music Education emphasizing the music teaching in elementary schools with regard laws and gaps existents; it is also discussed about the music in society and their potentialities in relation to social transformations; board about musical notation related to the facilities and complexities in the performance of its reading beyond the possibilities of innovation to facilitate its understanding; there is also a little of the History of sweet flute related to its use at different times in history; it is made, still, a discussion about music while art and textual genre in the classroom, including issues related to their contributions in teaching and learning of reading and writing skills, as well as curricular subjects. This monographic work also problematizes the non-effectiveness of teaching and learning from music in the schools of basic education from public area of the mentioned city, in contrast to the reality of private schools in the same city. The research concluded that in addition to promoting music education, the experience of group members had a positive influence on indicators of social behavior and school performance, since most of the respondents stated that the teaching of lived music provided the levels "helps a lot" and "helps a lot" of influence.

### **Key-words:**

Music and teaching. Education non-formal context. Teaching-learning of sweet flute. Musical practice and school performance. Musical practice and social behavior

## LISTA DE GRÁFICOS

	Gráfico 1 .....	70
	Gráfico 2 .....	71
<b>INTEGRANTES</b>	Gráfico 3 .....	71
<b>DESEMPENHO ESCOLAR</b>	Gráfico 4 .....	72
	Gráfico 5 .....	72
	Gráfico 6 .....	73
	Gráfico 7 .....	73
<b>MEMBROS DO CONTEXTO</b>		
<b>FAMILIAR E SOCIAL</b>	Gráfico 8 .....	74
<b>COMPORTAMENTO</b>		
	Gráfico 9 .....	75
	Gráfico 10 .....	76
<b>PROFESSORES/AS</b>	Gráfico 11 .....	76
<b>DESEMPENHO ESCOLAR</b>	Gráfico 12 .....	77
	Gráfico 13 .....	77
	Gráfico 14 .....	78
	Gráfico 15 .....	78
<b>INTEGRANTES</b>	Gráfico 16 .....	79
<b>COMPORTAMENTO</b>		

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA – 1</b>	Trecho da música “Eu escolho Deus” (Thales Roberto) cifrado .....	34
<b>FIGURA – 2</b>	Quadro de representação de notas em cifras .....	34
<b>FIGURA – 3</b>	Cifra melódica da música “Meu Barquinho” (Giseli Cristina) .....	36
<b>FIGURA – 4</b>	Flautas doce em madeira .....	38
<b>FIGURA – 5</b>	Flauta doce em resina – Arquitetura da flauta detalhadamente .....	39
<b>FIGURA – 6</b>	A música no Renascimento .....	40
<b>FIGURA – 7</b>	Apresentações musicais de câmara .....	42
<b>FIGURA – 8</b>	Clarineta (madeira) e a Flauta Transversal (aço) .....	43
<b>FIGURA – 9</b>	Momentos de conversa com os/as integrantes para reflexão sobre temas e questões teóricas .....	59
<b>FIGURA – 10</b>	Atividades de conceituação .....	60
<b>FIGURA – 11</b>	Atividades de manipulação da flauta doce .....	61
<b>FIGURA – 12</b>	Atividades de performance .....	62
<b>FIGURA – 13</b>	Atividades de leitura de notação musical .....	63
<b>FIGURA – 14</b>	Atividades de leitura de letras de música .....	64
<b>FIGURA – 15</b>	Grupo em apresentação na igreja na festividade do Departamento Infanto-juvenil .....	65

## LISTA DE SIGLAS

<b>CDSA</b>	Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
<b>CEEI</b>	Centro de Engenharia Elétrica e Informática
<b>DIJ</b>	Departamento Infanto-juvenil
<b>DSC</b>	Departamento de Sistemas e Computação
<b>EMEF</b>	Escola Municipal de Ensino Fundamental
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>LECAMPO</b>	Licenciatura em Educação do Campo
<b>MCU</b>	Movimento Circular Uniforme
<b>MCUV</b>	Movimento Circular Uniforme Variado
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MRU</b>	Movimento Retilíneo Uniforme
<b>MRUV</b>	Movimento Retilíneo Uniforme Variado
<b>ONGs</b>	Organizações Não Governamentais
<b>PB</b>	Paraíba
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>STEC</b>	Seminário Teológico Evangélico Congregacional
<b>UAEDUC</b>	Unidade Acadêmica de Educação do Campo
<b>UEPB</b>	Universidade Estadual da Paraíba
<b>UFCG</b>	Universidade Federal de Campina Grande
<b>UMEIEF</b>	Unidade Municipal de Ensino Infantil e Fundamental

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	<b>16</b>
2.1	ENSINO-APRENDIZAGEM NÃO FORMAL .....	16
2.2	O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS: LEIS E LACUNAS .....	20
2.3	A MÚSICA EM SOCIEDADE: TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS .....	24
2.4	NOTAÇÃO MUSICAL: FACILIDADES, COMPLEXIDADES E INOVAÇÃO .	31
2.5	SOBRE A FLAUTA DOCE .....	38
2.6	A MÚSICA ENQUANTO GÊNERO TEXTUAL E ARTE NA SALA DE AULA: A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E OUTRAS DISCIPLINAS .....	44
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>54</b>
3.1	TIPO DE ESTUDO .....	54
3.2	PARTICIPANTES .....	55
3.3	LOCAL DE ESTUDO .....	55
3.4	INSTRUMENTOS .....	56
3.5	PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS .....	56
3.6	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS .....	57
3.7	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS .....	58
<b>4</b>	<b>RELATO DA EXPERIÊNCIA</b> .....	<b>59</b>
4.1	ATIVIDADES DE DISCUSSÃO/REFLEXÃO TEÓRICA .....	59
4.2	ATIVIDADES DE CONCEITUAÇÃO .....	60
4.3	ATIVIDADES DE PRÁTICA NA FLAUTA DOCE .....	61
4.4	ATIVIDADES DE PERFORMANCE .....	62
4.5	ATIVIDADES DE REGÊNCIA .....	62
4.6	ATIVIDADES DE LEITURA DE NOTAÇÃO MUSICAL .....	63
4.7	ATIVIDADES DE LEITURA DE LETRAS DE MÚSICA .....	63
4.8	ATIVIDADES DE SOLFEJO .....	64
4.9	APRESENTAÇÕES DO GRUPO NA IGREJA .....	65
4.10	ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO MUSICAL NÃO FORMAL ...	66

<b>4.10.1</b>	<b>Análise Contextual da Experiência de Educação Musical Não Formal .....</b>	<b>66</b>
<b>4.10.2</b>	<b>Avaliação de Impactos da Educação Musical Não Formal .....</b>	<b>70</b>
4.10.2.1	Integrantes – Desempenho Escolar .....	70
4.10.2.2	Familiares – Comportamento Familiar e Social .....	74
4.10.2.3	Professores/as – Desempenho Escolar .....	75
4.10.2.4	Integrantes – Comportamento Familiar e Social .....	79
<b>4.10.3</b>	<b>Análise dos Impactos da Educação Musical Não Formal .....</b>	<b>80</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>83</b>
	REFERÊNCIAS .....	85
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS/AS INTEGRANTES – COMPORTAMENTO FAMILIAR E SOCIAL .....	89
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS/AS INTEGRANTES – DESEMPENHO INTERDISCIPLINAR DE LÍNGUA PORTUGUESA E OUTRAS MATÉRIAS .....	91
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA OS/AS PROFESSORES/AS – DESEMPENHO INTERDISCIPLINAR DE LÍNGUA PORTUGUESA E OUTRAS DISCIPLINAS .....	95
	APÊNDICES D – QUESTIONÁRIO PARA AS FAMÍLIAS E DEMAIS PESSOAS DO CONTEXTO SOCIAL – COMPORTAMENTO FAMILIAR E SOCIAL .....	97

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho monográfico constitui-se como atividade de conclusão do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Linguagens e Códigos, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA). A pesquisa tem por título: **MÚSICA E SEU ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO NÃO FORMAL: A EXPERIÊNCIA DO/NO GRUPO INFANTO-JUVENIL DE FLAUTA DOCE DA IGREJA EVANGÉLICA CONGREGACIONAL DE SUMÉ – PB.**

Esta minha experiência foi realizada na instituição referida no título, com as crianças e adolescentes do grupo de música infanto-juvenil de flauta doce. Este meu trabalho monográfico consiste em uma pesquisa qualitativa descritiva, na qual estive imerso no campo de estudo enquanto professor e pesquisador. Assim, pude ter fundamento para observar, analisar os dados e tecer reflexões que possivelmente puderam vir a surgir a partir da vivência com o grupo.

Diante disto, minha pesquisa buscou descrever analiticamente as contribuições do ensino de música no contexto não formal para a aprendizagem de Língua Portuguesa e outras disciplinas dos/as integrantes do grupo em suas respectivas escolas. Estes dados foram coletados mediante entrevista semiestruturada (utilizando-se para isso a Escala de Likert) com os/as professores/as das disciplinas de cada um/a dos/as alunos/as de diferentes escolas e escolaridades. Também foi destacada a visão dos/as próprios/as integrantes com relação ao desempenho nas disciplinas.

Outra variável analisada foi o comportamento das crianças e adolescentes do grupo no contexto familiar e social. Neste sentido, refletiu-se sobre quais contribuições a música trouxe para questões comportamentais dos/as flautistas, a saber: aspectos emocionais, generosidade, caráter etc. Os/as pais/mães e amigos/as e demais familiares dos/as alunos/as foram entrevistados (utilizando-se para isso a Escala de Likert) e puderam relatar os resultados que o grupo inferiu na vida das crianças e adolescentes, e como isso colaborou no âmbito social e familiar. Também foi destacada a visão dos/as integrantes com relação ao comportamento familiar e social.

Os/as alunos/as integrantes do Grupo Infanto-juvenil de Flauta Doce são todos/as evangélicos/as da própria igreja e as músicas (o verbal – conteúdo das letras) aprendidas e tocadas também são de caráter cristão. Neste sentido, é válido perceber que estão aprendendo música de acordo com o seu próprio gosto musical, fazendo com que a aprendizagem se torne

bem mais prazerosa. Sem pretender desmerecer outros estilos musicais, é importante intensificar aquilo que faz parte do contexto e que atende aos valores sociais e simbólicos específicos do grupo.

A problemática e justificativa desta pesquisa giram em torno da falta de acesso à música, pois dentre as seis (6) escolas na cidade de Sumé – PB, duas (2) da rede privada e quatro (4) da rede pública, frequentadas pelos/as integrantes do grupo, as que não oferecem efetivamente o ensino de música são estas últimas, enquanto que nas outras o ensino de música é ofertado. Em outras palavras, as escolas públicas não oferecem o ensino de música, enquanto nas escolas privadas é ofertado o ensino de música. As respectivas escolas da rede pública de ensino são: EMEF Padre Paulo Roberto de Oliveira; EMEF Gonçala Rodrigues de Freitas; UMEIEF Irineu Severo de Macedo; Escola Agrotécnica Deputado Evaldo Gonçalves de Queiroz. As respectivas escolas da rede privada de ensino são: Instituto Educacional Pai Eterno; Centro Educacional João Paulo II<sup>1</sup>.

Neste sentido, é de suma importância que crianças, adolescentes e jovens tenham acesso ao ensino de música e que esse saber seja assegurado nas várias instâncias da educação. Na realidade, este ensino não têm se efetivado integralmente nas escolas de educação básica, principalmente as públicas, como assegura a Lei nº 11.769/08 da educação musical.

Sendo assim, relato essa experiência no ensino-aprendizagem de música no Grupo Infanto-juvenil de Flauta Doce, para mostrar a possibilidade de ensino-aprendizagem de música em um espaço diferenciado. Busco mostrar como se desenvolve essa experiência no contexto não formal de educação, neste caso, em uma igreja evangélica tradicional. Vejo relevância em apresentar os desafios, resultados e crescimento musical proporcionados mediante este ensino-aprendizagem de música, sobretudo para ressaltar a importância de se incentivar a educação musical nesses espaços.

As crianças, adolescentes e jovens, de modo geral, precisam ter contato com artes das mais diversas, pois isso estimula o desenvolvimento cognitivo delas e as tornam mais críticas e criativas. Musicalmente falando, foi estimulado nos/as integrantes o desenvolvimento rítmico, melódico, harmônico, timbrístico, interpretativo, apreciativo etc.

É de suma importância destacar que, na perspectiva de um grupo de flauta doce, estas crianças e adolescentes criaram laços umas com as outras, se sentiram amigas e compartilharam

---

<sup>1</sup>Esta afirmativa a respeito do sim e não ensino-aprendizagem de música em escolas da cidade Sumé se fundamenta em conversas realizadas com os/as diretores/as, coordenadores/as e professores/as das/nas respectivas escolas.



de um só desafio, o de fazer música com propósitos relacionados à sua crença religiosa. Como está descrito nos *PCN's*<sup>2</sup> de Artes, a ação artística também costuma envolver criação grupal: nesse momento a arte contribui para o fortalecimento do conceito de grupo. O aluno pode compreender o outro intelectual e afetivamente e pode ter atitudes cooperativas nos grupos de trabalho (MEC, 1998, p. 61).

Dado isto, apresento a importância social de educar musicalmente as crianças e adolescentes, pois estes são o futuro da nossa sociedade e a música estimula o respeito e a parceria, bem como aguça os ouvidos para, sobretudo, ouvir ao/a outro/a e percebê-lo/a.

Suscito, aqui, que é possível promover transformação social na vida das pessoas e isso só acontece quando se tem acesso à educação. A música deve ser oportunizada e tornada acessível às crianças, principalmente, pois nessa fase elas ainda estão construindo sua identidade e a educação vai lhes ajudar a perceber mais nitidamente qual o seu papel em sociedade. Estamos estupefatos de ver a decadência de crianças e adolescentes, sendo eles expostos ao mundo do crime, prostituição, trabalho precoce etc. As crianças precisam ser crianças, e sim, precisam estar inseridas no mundo do saber, onde a imaginação abre portas onde não têm paredes, onde os desejos podem ser realizados, onde crianças podem ser o que são. Mais do que formar um grupo musical de flautas, o trabalho com essas crianças tem o objetivo de nutrir-lhes a alegria e ajudá-las enquanto futuras adultas em exercício da cidadania, como também ampliar e reforçar os valores da sua crença religiosa.

---

<sup>2</sup>PCNs são os Parâmetros Curriculares Nacionais que destacam os conteúdos escolares e os conhecimentos necessários para o exercício da cidadania.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 ENSINO-APRENDIZAGEM NÃO FORMAL

Falar em educação, de modo geral, é falar em um termo muito abrangente, inclusive pelo fato de que esta compreende algumas concepções bem peculiares e distintas, a saber: educação formal, educação não formal e educação informal. São concepções de educação bem específicas, e que se contrastam, uma vez que são formatadas a partir de uma ideia organizacional e intencional. Para deixar mais claro, Maria das Graças Cascais (2011) considera:

Sendo assim, a educação formal tem um espaço próprio para ocorrer, ou seja, ela é institucionalizada e prevê conteúdos, enquanto que a educação informal pode ocorrer em vários espaços, envolve valores e a cultura própria de cada lugar. Já a educação não formal ocorre a partir da troca de experiências entre os indivíduos, sendo promovida em espaços coletivos (CASCAIS, 2011, p. 3).

Dado isto, é importante serem feitas breves distinções a respeito das peculiaridades dos espaços formais, não formais e informais, com ênfase, é claro, nos não formais, que são objetos dessa pesquisa. Assim, os espaços de educação formal são, por natureza, institucional e sistematicamente organizados. Há uma organização arquitetada na ideia de uma estrutura física que agregue todas as vivências construídas nesses espaços formais, por assim dizer, estão sistematizados no sentido de se pensar uma organização rígida, complexa, cheia de regras etc. As relações interpessoais são puramente profissionais e obedecem a uma ética um tanto rigorosa, ou seja, as relações e as vivências são burocratizadas. Segundo Maria da Glória Gohn (2006, p.29) “esses espaços são os do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais”.

Quanto aos espaços de educação não formal, que aqui se evidenciam, são amplos e avassaladores, no sentido de irem além das formas metodológicas prontas e estáticas. Quanto ao corpo estruturante, é mais vivo e rico. Nestes espaços é possível perceber a presença do coletivo, cuja participação contempla a todos/as os/as integrantes. As organizações que trabalham nessa perspectiva, geralmente, são espaços democráticos de inclusão de pessoas de várias faixas etárias e setores da sociedade, tais como: *ONGs*<sup>3</sup>, *Associações Comunitárias*<sup>4</sup>,

---

<sup>3</sup>ONGs são organizações não governamentais.

<sup>4</sup>Associação comunitária é aquela organização que têm o objetivo de reivindicar os direitos e deveres de uma comunidade, bem como sinalizar os anseios dos moradores, representando, de maneira mais eficaz, os interesses comuns.

*Cooperativas*<sup>5</sup>, *Igrejas*<sup>6</sup> etc. Nessas organizações é possível perceber participação efetiva da comunidade, dos políticos, famílias e outros/as demais membros/as.

Há uma vivência pedagógica muito forte na organização não formal, até porque em igrejas, ONGs e associações, por exemplo, nota-se certa relação de aprendizagem que é, muitas vezes, mais rica do que nos outros espaços. Nestes espaços as pessoas conversam, interagem umas com as outras, aconselham e estão num processo de ensino-aprendizagem, inclusive, cultural, econômico, político, social, afetivo etc. Segundo Gohn (2006):

Na educação não formal há o desenvolvimento de vários processos, dentre eles: “consciência e organização de grupo”, “construção e reconstrução de concepções”, “sentimento de identidade”, “formação para a vida”, “resgate do sentimento de valorização de si próprio”, “os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca” (GOHN, 2006, p.31).

Sendo assim, a relação de interação entre membros/as é riquíssima. Gohn (2006) destaca que o/a grande educador/a neste espaço é o/a outro/a; a outra pessoa do relacionamento, pois, pelo fato de estar compartilhando de seu saber e experiência de vida, passa a educar. Geralmente nestes espaços não se estabelece ou se organiza rigorosamente o que vai acontecer e como vai acontecer, pois o momento e a vivência regem o desenvolvimento dos trabalhos feitos nestes espaços. Com isto, a relação que se estabelece entre as pessoas é afetiva pelo fato de muitos/as integrantes em momentos de reuniões, por exemplo, estarem compartilhando de seus anseios até mesmo pessoais. Por esse motivo, as pessoas criam um ambiente de característica familiar e seguro onde elas podem se expressar sem ressentimentos.

Os espaços de educação não formal são como uma escola aberta para toda a comunidade, até porque os debates e lutas são em prol do benefício coletivo. As pessoas se sentem livres para fazerem suas reivindicações e pautarem suas necessidades, e ali se reflete sobre como encontrar melhores possibilidades. Assim, a liberdade reina e empodera as pessoas da convicção de que são cidadãs, sujeitas com direitos e deveres. Neste sentido, a consciência crítica das pessoas passa a ser bem mais ampla e reflexiva.

Sendo assim, em uma associação comunitária, por exemplo, que tem tão fortemente esse caráter não formal, encontramos pessoas com diversos costumes, crenças e pensamentos diferentes, estas que estão inseridas em várias comunidades e localidades. Neste espaço de

---

<sup>5</sup> Cooperativa é uma organização de pessoas que juntas pensam, de forma democrática, alcançar objetivos sociais e econômicos.

<sup>6</sup> Igreja é uma comunidade composta por fiéis que formam um corpo social organizado.

heterogeneidade existe um grande potencial cultural advindo desses/as cidadãos/ãs, que lutam por melhores condições de vida, e como veículo de exteriorização de direitos e deveres, utilizam a entidade, o espaço de educação não formal, para socializarem uns/umas com os/as outros/as os seus desafios de vida e criarem juntos/as, novas estratégias para visualizarem novas perspectivas.

Segundo Gohn (2006, p.28), “a educação não formal é aquela que se aprende no mundo da vida, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas”. Com isso, o espaço de educação não formal é muito rico por sua heterogeneidade, pois em uma mesma entidade existem pessoas de diversas culturas e costumes. O interessante é saber que cada pessoa exerce seu papel em sociedade, independente de quem ela seja em termos de costumes, crenças e etnia, pois ela está inserida em diversas esferas da sociedade. Essas pessoas todas juntas em um mesmo ambiente, trabalhando em prol dos mesmos objetivos, é excepcional, pois na interação umas com as outras constroem a ideia de identidade coletiva, ou seja, elas são partes constituintes de um grupo e por consequência uma precisará da outra.

Ainda nesses ambientes de socialização e compartilhamento de saberes (ONGs, igrejas, associações comunitárias etc.), os/as membros/as se tornam amigos/as no tocante ao fato de se sentirem valorizados/as, pois, muitas vezes, levam suas ansiedades e angústias para o grupo e lá são ouvidos/as, muitas vezes aconselhados/as e voltam para casa com maior autoestima. São então, os espaços de educação não formal caracterizados como ambientes que não estão presos a uma identidade institucional, uma vez que são espaços de mais liberdade de expressão.

Neste sentido, Maria da Glória Gohn afirma que:

Na educação não formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação) (GOHN, 2006, p.29).

Outra questão de grande importância é o fator intencionalidade. Uma organização, seja ela qual for, só estará dentro dos princípios da educação não formal se ela mesma se afirmar como tal, se ela mesma traz para si as características que distinguem esse modelo de educação. A metodologia, por exemplo, usada por uma organização para promover o ensino-aprendizagem, segundo os princípios da educação não formal, a metodologia deve estar

pautada na *problematização diária*, como afirma Gohn (2006), em que os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas.

Em outras palavras, não está sistematizado o que se vai discutir neste ou naquele dia, pois as discussões vão surgindo a partir da convivência em grupo e das questões que são exteriorizadas entre os/as integrantes uns/umas para com os/as outros/as.

As organizações não formalizadas primam pela melhoria da qualidade de vida dos/das seus/suas integrantes, bem como, além de ser instrumento de luta pela democratização, contribuem para o desenvolvimento individual, tornando-os/as agentes ativos/as na transformação da realidade em que estão inseridos/as. Em suma, busca-se estimular a autonomia, ampliar o conhecimento de mundo, promover o respeito à vida, a educação para o desenvolvimento humano, integridade, ética e responsabilidade social.

Nesse processo de construção de conhecimentos, o que predomina é uma metodologia contextualizada nas relações interpessoais, haja vista que a interação entre os/as sujeitos/as é de porte, muitas vezes, pessoal. Quero dizer que a maioria dos/as integrantes levam para a entidade suas angústias, lá desabafam e então se inicia aquele momento de ouvidoria, em que as pessoas sentam para ouvir umas as outras. Essa interação é rica por se tratar de pessoas com peculiaridades distintas e que, de certa forma, estão envoltas em um espírito de reciprocidade.

Sendo esse modelo de educação muito abrangente e sem restrições a formas metodológicas prontas, percebe-se que essa categoria de educação é muito importante socialmente devido à visão holística que ela promove para se perceber o mundo, tendo em vista que os/as integrantes de organizações com esse perfil são participantes ativos/as em sociedade, e sendo assim, precisam posicionar-se como cidadãos/ãs críticos/as e reflexivos/as em constante construção de si mesmos/as.

Nesse sentido, é interessante reforçar o quão rico pode ser a aprendizagem nesses espaços, pois se trata do desenvolvimento humano individual e coletivo, para não se restringir puramente ao social e político. Nesses espaços quebra-se regras, reinventa-se etc., tudo em prol da liberdade de ser e existir com melhor qualidade de vida.

## 2.2 O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS: LEIS E LACUNAS

Parece até que já virou clichê dizer que música é importante no processo de aprendizagem de alunos/as em escolas de educação básica. Na verdade, música é importante na vida humana holisticamente. Sendo assim, muito se tem discutido sobre a sua relevância social, cultural, educacional etc. Entretanto, quanto se vai atentar para a realidade do ensino de música nas escolas, percebe-se que muitas vezes ela é trabalhada (isso, quando se tem ensino de música nas escolas) como algo que não têm um fim humanístico. Dessa maneira, a música se torna uma instrumentalização meramente prática e mecanizada.

Se formos nos remeter à educação básica escolar, a música ainda é pré/conceituada como entretenimento efêmero, preenchimento de lacunas e/ou reposição de aulas. Assim, a arte educadora Maura Penna (1995) sinaliza que “considerando-se a educação brasileira de modo global, temos de admitir que a música não conseguiu conquistar um espaço definitivo – isto é, com abrangência, continuidade e qualidade – nas escolas (regulares) de 1º e 2º graus”.

Dessa maneira, a música ainda não se afirma enquanto saber e conteúdo didático que pode ser construído, este que está associado à educação de cidadãos/ãs críticos/as e reflexivos/as. Em outras palavras, enquanto houver desconsideração, inclusive científica (música enquanto produtora de saberes), da música, ela terá sempre seu nome ao final da lista de prioridades de disciplinas da grade curricular.

Em contrapartida, como bem evidencia Aronoff (1974, p. 34), “a música é uma experiência humana. Não deriva das propriedades físicas do som com tais, mas sim da relação do homem com o som”. Caso contrário, seria uma espécie de “robotização” da música, como se as crianças e adolescentes só precisassem ter uma experiência puramente prática e mecânica com os sons. Muito pelo contrário, o som é vivo e precisa pulsar através de atitudes humanas, a saber: senti-lo, expressá-lo e pensá-lo dentro de uma realidade sonora contextualizada com as demandas sociais específicas dessa relação.

Os PCNs de Artes (6º a 9º ano), ao dissertarem sobre música, trazem algumas considerações pertinentes:

É necessário procurar e repensar caminhos que nos ajudem a desenvolver uma educação musical que considere o mundo contemporâneo em suas características e possibilidades culturais. Uma educação musical que parta do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural e que saiba contribuir para a humanização de seus alunos (MEC, 1998, p.79).

Sendo assim, é preciso vislumbrar o contexto social dos/as alunos/as para promover uma educação musical que dialogue com suas experiências. Faz-se relevante ressaltar a importância de considerar a vida como cenário musical, pois é nela que se encontra a matéria prima para toda e qualquer arte, ou seja, a própria vida. Nesse sentido, é preciso senti-la e apreciá-la para então expressá-la. A arte é nutrida pela vida, e enquanto houver vida, haverá arte e alguém pra expressá-la. Sendo assim, “a música, ou melhor, a arte em geral, é uma atividade essencialmente humana, intencional, de criação de significações. Neste sentido, podemos falar das linguagens artísticas” (PENNA, 2010, p. 22).

A música é um potencial artístico e sonoro que gera relações de respeito e ética entre pessoas, pois não se aprende música, unicamente, para produzir sons, mas, inclusive, saber ouvir, pois a finalidade da educação musical deve ser formar ouvintes criativos/as e reflexivos/as. As relações interpessoais não podem ser desvinculadas da construção de uma aprendizagem musical, pois ao produzir música há sempre alguém que toca e alguém que é tocado/a.

Penna (2010), na discussão sobre educação musical, diz que:

A função do ensino de música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa. (PENNA, 2010, p. 27)

Em relatos mais históricos, a LDB<sup>7</sup> n° 4.024/61 introduziu a *Educação Musical*<sup>8</sup> nas escolas públicas, substituindo, assim, o *Canto Orfeônico*<sup>9</sup>, que ainda estava em voga desde a década de 1930. Dez anos depois, uma nova reforma educacional, a LDB n° 5692/71, trocou a educação musical pela *Educação Artística*<sup>10</sup>, propondo o ensino das artes de forma polivalente (o que foi bastante crítico devido ao esvaziamento de conteúdos em todas as áreas artísticas), trabalhando diversas artes, a saber: música, teatro, artes plásticas e desenho. Em seguida, em 1996, instaurada a nova LDB n° 9394, manteve-se o caráter da obrigatoriedade do ensino artístico na educação básica.

---

<sup>7</sup> LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

<sup>8</sup> Educação musical é o componente curricular que se habilita ao ensino e aprendizado da música.

<sup>9</sup> Canto Orfeônico é o canto coletivo. Esse canto tem esse nome em referência a Orfeu (deus da mitologia grega), que encantava e amansava as feras com sua música. O compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos deu grande impulso no canto orfeônico.

<sup>10</sup> Educação Artística é o componente curricular encarregado de promover atividades com diversas áreas das artes, a saber: música, teatro, artes plásticas e desenho.

Anos depois, já recentemente, a *Lei nº 11.769/08*<sup>11</sup> (18 de agosto de 2008) altera a Lei nº 9.394 (20 de dezembro de 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que dispõe a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, destacando que todas as escolas serão obrigadas a inserirem o ensino de música na grade curricular. A Lei diz:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º: "Art. 26. § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." (NR) Art. 2º (VETADO) Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Esta lei é o porto seguro, inclusive, para os/as professores/as de educação musical no Brasil, pois ela reforça as licenciaturas em música e outras licenciaturas que habilitam para a área, assegurando aos/as licenciados/as na área de música de que terão seu espaço de atuação profissional. Entretanto, é de suma importância que o/a professor/a de música seja alguém que faz música, como um/a instrumentista, cantor/a, apreciador/a, maestro/a, compositora/a etc. Em outras palavras, quando se tem vivência em música, se tem respaldo para instruir a outros/as.

Em acréscimo a essa reflexão e problematização, considera-se indispensáveis as palavras de Murray Schafer (1991) a respeito do/a professor/a de música em relação à disciplina que de música:

Sendo a música uma disciplina complexa, que abrange teoria e prática de execução, deve ser ensinada unicamente por pessoas qualificadas para isso. Sem concessões. Não permitiríamos que alguém que tivesse frequentado um curso de verão em física ensinasse a matéria em nossas escolas. Porque haveríamos de tolerar essa situação com respeito à música? Por acaso ela está menos vinculada a atos complexos de discernimento? Não. Será que é possível adquirir-se o controle sismográfico sobre músculos e sobre energia nervosa, necessários à execução musical, apenas em poucas semanas? Não, não é possível. E não basta dizer que as autoridades em educação estão satisfeitas com ensino de música desse modo. Nós não estamos! E se não estamos satisfeitos, nós é que precisamos mudar o sistema, até atingir a situação desejada (SCHAFER, 1991, p. 303).

Assim, essa ideia de que qualquer pessoa pode ensinar música se chama: *deboche*<sup>12</sup>. Não só música, mas as artes, de modo geral, devem ser ministradas por professores/as com o

<sup>11</sup> BRASIL. Lei nº 11.769/08, de 18 de Agosto de 2008, que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

<sup>12</sup>O termo “deboche” quer dizer: devassidão e/ou libertinagem.



devido grau de conhecimento e experiência na área. Para tanto, o/a arte educador/a da área de música deve ter consciência crítica sobre o ensino-aprendizagem de música, no que tange à pedagogia e/ou metodologia do ensino dessa arte. Ensinar não é tarefa fácil, e seja qual for o componente curricular, é preciso ser viabilizado um ensino de qualidade, em outras palavras, com maestria, assim como em qualquer outro componente curricular científico.

Se olharmos a realidade das escolas de educação básica brasileiras, infelizmente veremos várias lacunas nas áreas das artes (música, dança, teatro e artes plásticas). Por diversos motivos (ou não) as artes ficam do lado mais fraco das cordas que evidentemente têm se arrebatado em relação aos outros componentes curriculares. Neste sentido, Penna (1995) afirma que:

Não negamos, de modo algum, que a prática da Educação Artística nas escolas apresenta problemas e que, de modo geral, podemos dizer que está longe de realizar o papel por nós aqui traçado. No entanto, estes problemas não são motivos suficientes para que se desista das potencialidades que o ensino da arte apresenta para a inserção mais ampla, plena e participativa do aluno em seu meio-cultural. Problemas na educação existem em qualquer área de conhecimento. Também estamos longe de alfabetizar todas as crianças deste país, ou pelo menos apenas aquelas que se matriculam no 1º grau. E as dificuldades da Educação Artística em parte estão relacionadas ao fato de que sua presença obrigatória na escola é relativamente recente, somente a partir da Lei 5692, de 1971 (PENNA, 1995, p.22).

O cenário é de ignorância, supondo-se ser a música apenas um complemento de carga horária e/ou momento de relaxamento para deixar os/as alunos/as mais “suavizados/as” da grande demanda de conteúdos das outras disciplinas “dogmáticas” e “sagradas”. Não que o fazer artístico não agregue essas potencialidades desopilantes de desanuviar, mas porque fazer arte é pensar e expressar criativamente aquilo que se é (ou não) enquanto ser humano.

A criança que têm contato com arte se torna um/a adulto/a reflexivo/a, cidadão/ã e criativo/a. Desse modo, sua maneira de perceber e dialogar com o meio se instaura de forma diferente, uma vez que suas relações interpessoais tornam-se boas e sua conduta passa a ser admirável. Entretanto, “a familiarização com a arte só pode se construir a partir do contato e da ação sobre as manifestações artísticas em sua concreticidade; concreticidade sonora, no caso da música; visual, no caso das artes plásticas, e assim por diante” (PENNA, 1995, p. 21). Em outras palavras, a competência musical se constrói mediante experiências sonoras.

Neste ponto de vista, “a educação musical é assunto de competência de músicos, os melhores que possamos conseguir, de onde que possam ser” (SCHAFER, 1991, p. 304).

Nesse sentido, não se tem, aqui, o propósito de *sacralizar*<sup>13</sup> o ensino de música; muito pelo contrário, a educação musical deve rasgar com o véu, possibilitando, mediante este desvelar, a descoberta de novas experimentações, epistemologias e metodologias.

Além disso, os *PCNs* do terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental (6º a 9º ano) na área de artes, mais especificamente os de música, destacam em suas propostas de conteúdos o trabalho com improvisação, composição e interpretação, aprimoradas pelo progressivo desenvolvimento musical, rítmico, melódico, harmônico e tímbrico (1998, p. 82). Os *PCNs* objetivam desenvolver a percepção auditiva e a memória musical, criando, interpretando e apreciando músicas (1998, p. 81). São atividades riquíssimas de se trabalhar com os/as alunos/as, mas dependendo de como são abordadas pedagogicamente falando, tornam-se superficiais e/ou sem significação.

Sendo assim, Música não é conteúdo, uma vez que este é só mais um recurso. Entretanto, música é uma extensão do ser humano, pois este vive e arte é vida. Os conteúdos da arte dos sons devem garantir a lapidação dos processos imaginativos e criativos que são inerentes ao ser humano, buscando suscitar práticas e teorias reflexivas capazes de transformar o seu meio por meio de experiências com os sons.

### 2.3 A MÚSICA EM SOCIEDADE: TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS

Que a música tem seu aspecto naturalmente social, isso não se pode negar. Em se tratando da música além das escolas, os gregos eram especialistas. Neste sentido, o filósofo Platão (427-347 a.C.) em sua obra *A República*<sup>14</sup> (escrita por volta de 380 a.C.) já mostrava nitidamente uma visão social da música em meio às cidades (Polis). Dentre tantos/as personagens da sociedade grega, Platão falara, em destaque, da formação dos *guardiões*<sup>15</sup>, homens guerreiros cujo objetivo era guardar as cidades, aos quais era oferecida uma educação que não só valorizava o corpo físico no trabalho com a ginástica, mas também a música na valorização da alma leve. Enquanto a ginástica refletia no corpo, a música refletia na alma.

Assim, Platão acreditava que a alma era superior ao corpo, e em se dando ênfase às questões espirituais, se refletiria no próprio corpo essa espiritualidade. A música, portanto, era um elemento que contribuía fortemente na formação de uma alma boa. Para tanto, a música e a ginástica juntas poderiam tornar os guardiões em homens fortes e corajosos, mas também

<sup>13</sup> Sacralizar quer dizer guardar restritamente.

<sup>14</sup> *A República* foi escrita por volta de 380 a.C., e busca situar formas de harmonização administrativa de uma cidade, tornando-a livre de anarquias (interesses individualistas).

<sup>15</sup> Os Guardiões deveriam possuir as maiores virtudes dentre todos os outros cidadãos.

bondosos e generosos sentimentalmente. Para Platão a música corroborava para com o comportamento cortês e sentimental que se reflete em sociedade, o que também o filósofo designava como *Kallipólis*<sup>16</sup>, que significa: cidade bela. Uma cidade bela, portanto, é uma cidade equilibrada e harmoniosa, onde seus/suas cidadãos/ãs podem viver em alegria e paz.

Neste sentido, Carlos Eduardo Ribeiro Aguiar (2007, p. 1) diz:

A arte em Platão se encontrava ligada as questões relacionadas à ética e a política. Vendo a instabilidade da vida política grega, o pensador percebeu a necessidade de se buscar uma melhor formação ética para a sociedade, a fim de impedir que desejos individuais não sobressaíssem nas decisões políticas vigentes.

Dessa maneira, Platão pensava a música e as demais artes como um recurso capaz de conscientizar as pessoas para uma harmonização social, que contribuía contra os conflitos sociais, para que, também não se erguesse a *anarquia*, ou seja, a evidência dos interesses particulares, o que poderia distorcer a sociedade em questões igualitárias. Em suma, Platão pensava a arte, de modo geral, potencialmente como produtora de reflexão, respeito, sentimentalismo e harmonia social. Em síntese a essas ideias, como já mencionado, o filósofo Platão pensava a arte muito além dos muros da escola.

Para Aristóteles, filósofo grego (384 a.C.-322 a.C.), sucessor de Platão, em seu pensamento de forma mais ampla a respeito da música, a mesma se dava em três qualidades, a saber: educação, catarse e repouso. Quanto à *educação*, este filósofo considerava que as músicas imitavam os vícios e virtudes da sociedade, o que poderia influenciar na educação das pessoas, devido aos efeitos dessa arte na alma das pessoas, e por isso, deveria haver muita sutileza no que diz respeito ao ensino da música. Quanto à *catarse*, a música era tida como uma medicina para alma quando imitava paixões e emoções que geravam dor e tormento, fazendo, então, a purificação desses sentimentos. Quanto ao *repouso*, Aristóteles pensava a música, acima de tudo, como um prazer, ou seja, nos momentos de ócio, os jovens poderiam relaxar ao som de músicas. Sendo assim, a música era a cura para a sensação de desagrado provocada pelo trabalho braçal que deixava os jovens cansados, e então nos momentos de descanso a música deixava-os aliviados (AGUIAR, 2007).

Neste sentido, desde a Grécia antiga até hoje a música esteve fortemente vinculada aos ideais sociais. Se observarmos bem, historicamente a música sempre foi mais evidente fora da

---

<sup>16</sup>A “Kallipolis, segundo Platão, é o governo dos homens mais sábios e mais parecidos com os deuses; é o mundo sem tempo, o mundo das formas e das Ideias, a cidade do céu, onde se faz uma descrição idealizada a partir das antigas constituições de Creta e de Esparta; uma polis que não tem necessidade de leis, nem está dependente da opinião popular” (MALTEZ, 2004, p.1).

escola. Os/as maiores músicos/musicistas, compositores/as e instrumentistas, inclusive, brasileiros/as, não aprenderam música na escola, pois o contato que tiveram com música, se deu em espaços diferentes, mas, mesmo assim, foram, evidentemente, bem instruídos/as.

Nesse sentido, não importa tão somente onde se aprende música, mas como se aprende. São vários os espaços de educação musical que se têm hoje, a exemplo de fanfarras, filarmônicas, bandas de igreja, bandas militares, orquestras, conservatórios, grupos regionais, grupos de repente, bandas de forró etc. Esses grupos, em sua maioria, se concentram em ambientes não escolares (não formais), mas, nem por isso deixam de educar. Então, nota-se que música nas escolas é mais um espaço que agora está se afirmando e ganhando maiores proporções.

Dessa forma, é interessante se estabelecer um diálogo entre educação musical escolar (formal) com os demais grupos compreendidos em outros espaços (não formais), sobretudo para se perceber mais amplamente como a música é diversa e como ela tende a se constituir de forma específica em diferentes contextos. A música não deve se restringir apenas a uma sala de aula ou a um determinado grupo, ela acontece para além das instituições, se manifesta na vida prática das pessoas e por isso é de suma importância pensar como as pessoas desses espaços apreendem a arte dos sons.

No entanto, as *entidades*<sup>17</sup> não governamentais têm uma dinâmica específica, e a abordagem do/a educador/a musical deve atender à situação do contexto da entidade. Assim, Alda de Oliveira (2003) ainda destaca uma grande problemática no que tange ao profissional que intervém nos espaços de educação não formal, a saber:

A falta de preparação ao enfrentamento dos problemas oriundos dos preconceitos, associados ao público das comunidades carentes. A dificuldade de pensar o planejamento das ações educativas de acordo com a missão das instituições contratantes. Dentro das habilidades em planejamento, está a do profissional pensar com os olhos e os sentimentos do outro, em vez de somente pensar e planejar através da sua própria ótica (OLIVEIRA, 2003, p. 97).

É autêntico pensar que, por ser uma entidade com outra intencionalidade, também precisará perceber que há um estilo de vida diferente, por assim dizer, uma alma diferente nestes grupos, o que diferencia, por exemplo, de um conservatório de música, que se preocupa com a formação de músicos e musicistas profissionais presos/as a uma sistematização de ensino-aprendizagem mais rigorosa.

---

<sup>17</sup>Entidade é uma sociedade ou organização que dirige as atividades de um grupo ou classe social.

Quando se está envolvido em um processo de educação musical em uma entidade (não formal) que não se preocupa com a “rigidez”, se percebe que há amorosidade em cada ação. As histórias de vida se cruzam nos diálogos, na metodologia e, inclusive, nas músicas. Oliveira diz:

Uma ONG é uma organização não governamental criada para solucionar problemas específicos de um contexto sociocultural, que, de outra forma, não seriam solucionados pelo governo ou pela sociedade em geral. Um grupo de pessoas capacitadas e comprometidas com a missão da ONG precisa estar unido em torno dos objetivos, das metas, das atividades e dos problemas surgidos, a fim de que as propostas principais da instituição sejam cumpridas e a sobrevivência autossuficiente seja atingida e mantida. (OLIVEIRA, 2003, p. 95)

Dessa maneira, ao se pensar a intervenção musical nos espaços de educação não formal, é importante levar em consideração os objetivos da organização, quanto ao que ela objetiva promover, até mesmo para pensar-se como intervir metodologicamente de forma que dialogue com as problemáticas da entidade. Isso fará com que tudo faça mais sentido, e, com certeza surgirão elementos riquíssimos para se pensar a música. “Atualmente, o repertório musical varia muito de contexto a contexto” (OLIVEIRA, 2003, p.96). Assim, deve-se refletir sobre a realidade da entidade, tendo em vista que se a entidade, por exemplo, for uma igreja evangélica, as músicas no tocante às suas letras, precisam destacar elementos que caracterizam a vida cristã.

Neste sentido, os diferentes grupos musicais em diferentes espaços de educação não formal proporcionam um pensar crítico sobre a inclusão, socialização, respeito, interação etc. Mesmo que não seja essa a função evidente e explícita, a atmosfera musical coloca o/a sujeito/a a perceber-se enquanto alguém que precisa do/a outro/a.

Para tanto, a música transforma os/as sujeitos/as contribuindo para a formação de um padrão de comportamento proveniente da experiência e o contato com a arte dos sons, seja nas escolas (formal) ou além delas (não formal e informal).

Com relação a esse padrão de comportamento que é alterado e/ou melhorado, inclusive, aponta Vera Lúcia Pessagno Brécia (2003, p. 31, *apud* Chiarelli e Barreto, 2005, p.1) que:

Na Grécia Clássica o ensino da música era obrigatório, e há indícios de que já havia orquestras naquela época. Pitágoras de Samos, filósofo grego da Antiguidade, ensinava como determinados acordes musicais e certas melodias criavam reações definidas no organismo humano. “Pitágoras demonstrou que a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num

instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura” (BRÉSCIA, 2003, p. 313).

Grosso modo, Pitágoras, primeiro grego a ser chamado de filósofo, dotado de conhecimento da matemática, astronomia, ciências, física, espiritualidade etc., trouxe o termo *cura* ao falar da cura das emoções inferiores. Sendo assim, essas emoções inferiores contrapõem-se às atrações positivas. Em outras palavras, são sentimentos negativos curados pelos sentimentos positivos. Neste processo, para ele, a música tem as propriedades “mágicas” para a cura da alma, no que tange àquelas emoções inferiores, gerando, portanto, a prosperidade (condição de constante desenvolvimento e progresso), ou seja, a transformação e ampliação da espiritualidade humana, o que influirá no seu padrão de comportamento<sup>18</sup>.

Em linhas gerais, a educação musical deve dialogar de forma contextualizada com as diferentes manifestações socioculturais, em contrapartida com as diferentes experiências afetivas, humanas, que refletem em sociedade.

Em termos mais práticos, um/a músico/musicista, integrante de um grupo musical composto por diferentes instrumentos, com afinações diferentes, está dentro de um mundo de sons diversos e mesmo assim consegue estabelecer uma relação harmônica com os/as demais. Quero dizer, os diferentes instrumentos do grupo irão executar notas diferentes, com durações curtas e longas, dinâmicas fortes e fracas, alturas graves e agudas e etc. Contudo, o/a músico/musicista consegue sentir a combinação dos sons, a formação dos acordes, sobretudo é possível sentir a atmosfera musical se desenhar no momento da música.

Então, nota-se que o/a músico/musicista faz-se sujeito/a participante de suma importância no grupo. Por isso, é interessante pensar nas relações de respeito e educação musical, a exemplo de ouvir o/a outro/a e perceber sua importância na construção de um som conjunto. Esse ideal não precisa estar apenas nas instituições escolares, mas precisa ir muito além delas.

De acordo com Ana Mae Barbosa (2009, p.1):

A Arte na Educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Através da Arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

---

<sup>18</sup> YOU TUBE. Pitágoras - Cura das Emoções Inferiores | Mestres da Prosperidade. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=ywI3gz8d\\_q0](https://www.youtube.com/watch?v=ywI3gz8d_q0)>. Acessado em: 07 de Agosto de 2017.

Desta maneira, assim como aponta Barbosa, as artes na educação, seja na escola ou fora dela deve estimular e produzir um pensamento crítico-reflexivo na mente das pessoas, tanto nas que as fazem como as que as apreciam, para que, portanto, se produza transformação social, assim como do imaginário sobre as realidades individuais e coletivas que concernem aos diferentes grupos sociais. A partir da percepção e análise da própria realidade mediatizada pelas artes, é possível vislumbrar novas perspectivas de vida em comunhão social com as diferenças, valorizando os direitos e deveres de todo e qualquer ser humano.

Infelizmente, as escolas públicas, de modo geral, ainda não conseguiram efetivar uma sistemática de ensino de arte mais profícua e sem quebras. Quanto a isso, o que se tem, evidentemente, é a ideia de arte como última opção ou disciplina a ser integralizada na grade curricular. Cabe, inclusive, aos poderes públicos e demais representantes estaduais e municipais a tarefa de levarem a frente essas discussões para gerarem políticas de efetivação de leis, já que foram constituídas, mas que não estão sendo cumpridas como devido.

Quanto à consciência cidadã ou à transformação social através das artes, isso ainda vem sendo um déficit historicamente. Barbosa (2009) destaca:

As minhas mais recentes pesquisas têm comprovado que o ensino da Arte de melhor qualidade não está nas Escolas, mas nas Organizações Não Governamentais - ONGs, que buscam a reconstrução social de crianças e adolescentes, principalmente nas ONGs comunitárias. No Brasil, todas as ONGs, que têm obtido sucesso na ação com os excluídos, esquecidos ou desprivilegiados da sociedade, estão trabalhando com Arte e até vêm ensinando às escolas formais a lição da Arte como caminho para recuperar o que há de humano no ser humano (p. 1-2).

Por ser a educação artística escolar efetivada e de qualidade considerada uma *utopia*<sup>19</sup> a ser alcançada pelas escolas públicas, o que se tem, em compensação, é a “substituição” dessa imensurável falta. Sendo assim, o preenchimento dessa lacuna provém de uma educação não formalizada que consegue “sanar” essa deficiência (ou “deseficiência”) na educação formal.

Entretanto, ao contrário da utopia inalcançável por parte do sistema educacional brasileiro, Maria Isabel Nascimento Ledes [2007?], considera a utopia, numa perspectiva pedagógica, uma realidade concreta e realizável, alcançada via processos sonhadores de construção e transformação da realidade ou natureza dos fatos de forma coletiva, que,

---

<sup>19</sup> Utopia é, no senso comum, um sonho irrealizável ou inalcançável.

portanto, são possíveis de se alcançar. Para tanto, a *utopia realizável*<sup>20</sup> é, segundo Ledes, aquela:

[...] que emerge com a proposição de tornar possível um sonho libertador. Uma “Pedagogia de Possibilidade” em que o sonho (utópico) é coletivo e pode tornar-se real, viável. Onde o saber e a ação docente/discente, como “tecnologia cultural”, traz em si a possibilidade do novo e, conseqüentemente da transformação da realidade. Portanto, implica em uma metamorfose da realidade, ou seja, uma transformação ontológica da natureza da educação (ensinar e aprender), da prática pedagógica e dos papéis sociais do professor e do estudante (LEDES, 2007?<sup>21</sup>, p.1).

Para tanto, Ledes situa a *inovação pedagógica*, que nada mais é do que uma ação sonhadora que pensa mudanças no âmbito pedagógico. Essas ações dependem de forças epistemológicas e democráticas de participação coletiva que vislumbram as melhorias do processo de aprendizagem. Assim, “o utópico pode tornar-se realizável à medida que se tem ousadia para sonhar coletivamente uma educação fundada nos princípios da democracia, equidade e da justiça social” (LEDES, [2007?], p.1). Portanto, em alusão a essas ideias, a educação musical precisa, acima de tudo, da força coletiva, que pensa (epistemologias e teorias), que sonha (projeção) e transforma (ação coletiva).

Desse modo, Barbosa (2009, p.2) destaca que “as ONGs, com muito menos dinheiro do que o Ministério da Educação vem gastando em Educação, conseguem educar melhor e combater muito mais eficientemente a exclusão e a violência que são anti-civilizatórias”. Em outros termos, as instituições de caráter não governamentais, que, inclusive, enfrentam desafios tremendos em sua subsistência financeira, são, de fato, veridicamente o único meio público de oferecimento efetivo de uma educação que pensa o ser humano de maneira holística, e que, para tanto, pensa nos mais diferentes aspectos da vida, entre tantos, a saber: afetividade, sociabilidade, respeito, direito à educação, tolerância às diferentes culturas e religiões.

Como se sabe, a dinâmica da educação não escolar tende, naturalmente, a promover melhorias na qualidade de vida. No mais, se essa educação não escolar estiver promovendo um ensino-aprendizagem artístico de qualidade, estará, de fato, sendo uma importante fonte de conhecimento nas vidas das pessoas. Neste curso, não se deve esquecer que música é,

---

<sup>20</sup> Utopia realizável é aquela alcançada via processos sonhadores de construção democrática e participativa no âmbito pedagógico.

<sup>21</sup> Não há explicitamente a presença do ano de publicação do artigo *Inovação pedagógica como “utopia realizável”*: *uma mudança ontológica nos saberes do professor e do aluno*. Entretanto o presente artigo situa sua coleta de dados no ano de 2007. Sendo assim, é provável que este seja o ano de publicação.



assim como define John Blacking (1977, *apud* Elizabeth Travassos, 2007, p.7), *humanly organized sound*, ou seja, som humanamente organizado. Essa organização é um processo criativo de interação entre o ser e o som. Como destaca Travassos em suas asserções: uma humanidade sonora saudavelmente organizada.

Essa arte também é uma maneira de exprimir-se e interagir em sociedade, e assim devemos compreendê-la, para que então se efetive intencionalmente as características de uma educação musical que extrapola os muros da escola, tal como aponta Martins Ferreira (2013). Essa educação musical, portanto, relaciona-se intimamente com os valores estabelecidos pela ética promovida nas relações de caráter e respeito, que, no entanto, são fatores primordiais para a transformação e harmonização das pessoas com as diferentes culturas, religiões, costumes etc. Pensar a música no âmbito social é como pensar a vida organicamente viva, que necessita vitalmente do contato, da troca e da aprendizagem em conjunto, sem promoção de nenhum preconceito sequer. Como destaca Paulo Freire (1987, p.68): “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Assim sendo, é no mundo das vivências sociais que o ser humano se constrói enquanto ser sociável.

#### 2.4 NOTAÇÃO MUSICAL: FACILIDADES, COMPLEXIDADES E INOVAÇÃO

Comumente, o que se ouve muito e que ainda hoje está agregado ao imaginário de algumas pessoas, inclusive, músicos/musicistas profissionais (ou não profissionais), é a ideia de que: quem não sabe ler *partitura*<sup>22</sup>, não sabe música. Como se o sistema de notação musical partitura fosse a verdade absoluta, ou dogma da música, o qual não se pode questionar.

Acontece que, na verdade a partitura apresenta alguns aspectos negativos no que tange a complexidade da aquisição de sua leitura. Assim, Murray Schafer (1991, p. 307) considera que “a notação musical convencional é um código extremamente complicado, e para dominá-lo são necessários anos de treinamento”. Por essa razão, é preciso uma grande dedicação ao estudo de leitura de partitura.

No entanto, é perigoso pensar que música se limita à sua representação escrita. Música não é escrita, música é som soante, que soa e produz vibrações. A notação musical não consegue capturar o espírito das sonoridades. A escrita musical não produz som em hipótese

---

<sup>22</sup>Partitura é uma notação musical e/ou representação escrita de músicas que é padrão em todo o mundo.

alguma, a não ser que se faça uso de um instrumento ou voz que a faça soar. Em síntese, a música se manifesta através do som que soa. Entretanto, ainda existe o pensamento de que só é músico “bom” aquele que lê o sistema de códigos chamado partitura. Em hipótese alguma, pois Schafer afirma:

Música é algo que soa. Se não há som, não é música. Sempre resisti à leitura musical, os primeiros estágios da educação, porque ela inicia muito facilmente a um desvio da atenção para o papel e para o quadro-negro, que não são os sons (SCHAFER, 1991, p. 307).

Na verdade, muitos são os/as músicos/musicistas que desistem de aprender a ler partitura por ser de difícil entendimento e demandar muito tempo de estudo rigoroso para conseguir-se fazer uma leitura eficaz dos seus sinais representativos.

No entanto, não se está transformando-a em um bicho de sete cabeças, não obstante, está querendo-se refletir sobre a não exclusividade do seu uso. Dessa forma, como discute Jusamara Souza (1999, p. 206), “a leitura e escrita musical têm sido usadas muito mais como instrumentos de exclusão: a ideia de que é preciso ler música para saber música constitui uma representação que tem contribuído para que muitos desistam de aprender música”. De fato, vários são os casos de pessoas que, ao tentarem aprender um instrumento musical, quando passaram para a leitura da partitura, simplesmente desistiram devido às complexidades.

Breve alusão, juntar notas musicais (dó, ré, mi, etc.) em uma experiência insonora de leitura de notação musical não é música, sendo que há outros aspectos envolvidos, até porque música não é escrita, como também aprender a ler não é juntar letras, sílabas etc. Sendo assim, tanto o verbal quanto o não verbal (em arte dos sons), se audível, podem ser música, e em alusão, podem ser lidos, pois ouvir é outra forma de ler.

Para tanto, muitos são os grupos musicais que nunca fizeram uso de notação musical e nem por isso deixaram de ser grupos excepcionais com exímios músicos/musicistas. Na verdade, o uso de partitura é característico em instituições formalizadas, como por exemplo, conservatórios de música e bandas militares; mais tarde veio a ser aderida em organizações de educação não formal, a exemplo das filarmônicas. Neste sentido, vale lembrar as palavras de Maura Penna (2010, p.54), de que “a sociedade brasileira não participou do processo histórico de elaboração da notação, gerado na cultura europeia, o que repercutiu sobre o nosso fazer musical”. O pensamento de Penna, em linhas gerais sobre a partitura, segue uma ideia central de que, notação musical é produzida a partir da abstração do/a músico/musicista que busca uma organização dos sons para possíveis dinâmicas rigorosamente estabelecidas, no entanto,

não é música, pois, a concretude da música está no som quando soa, e não em sua representação gráfica.

Do mesmo modo, hoje ainda prevalece o embate entre os/as músicos/musicistas que tocam *por partitura*<sup>23</sup> e os/as que tocam *de ouvido*<sup>24</sup>. Os/as músicos/musicistas que tocam de ouvido não precisam olhar para o papel, lhes bastam pegar o instrumento musical e rapidamente já começam a tocar músicas até mesmo de primeira vez. Assim, esse/a músico/musicista tem os ouvidos aguçados, diferente do músico/musicista leitor/a de partitura, que se não estiver com sua pauta, evidentemente, não consegue tocar nenhuma música.

Um grande exemplo de músico que não teve instrução, nem conhecimento de partitura e mesmo assim se tornou um grande músico é o Djavan Caetano, que é cantor, compositor e instrumentista. O mesmo aprendeu música, sozinho, apenas ouvindo e acompanhando cifras. As *cifras*<sup>25</sup> são outro tipo de notação musical que indica os *acordes*<sup>26</sup> a serem tocados nas músicas no momento exato em que as palavras são pronunciadas.

A este respeito, Penna destaca:

Como discutimos antes, esse tocar de ouvido pode ser responsável pela formação de músicos com práticas verdadeiramente ricas, como os chorões estudados por Assano (2010) ou músicos como Djavan, que se inserem na indústria cultural e alcançam amplo reconhecimento. Característico de uma educação não formal, ligada à música popular, por vezes se insere em práticas que apresentam alguma sistematização, como nos chamados métodos de violão popular ou nas revistinhas de canções cifradas, por exemplo, que já envolvem alguma representação simbólica, através da classificação dos acordes. (PENNA, 2010, p. 57-58)

Dessa forma, outro tipo de escrita de música é a cifra, a qual é uma notação musical muito utilizada em todo o mundo, e também muito mais fácil de aprender. Inclusive é possível aprender a tocar de ouvido fazendo uso apenas de cifras.

Vejamos as ilustrações em exemplo:

---

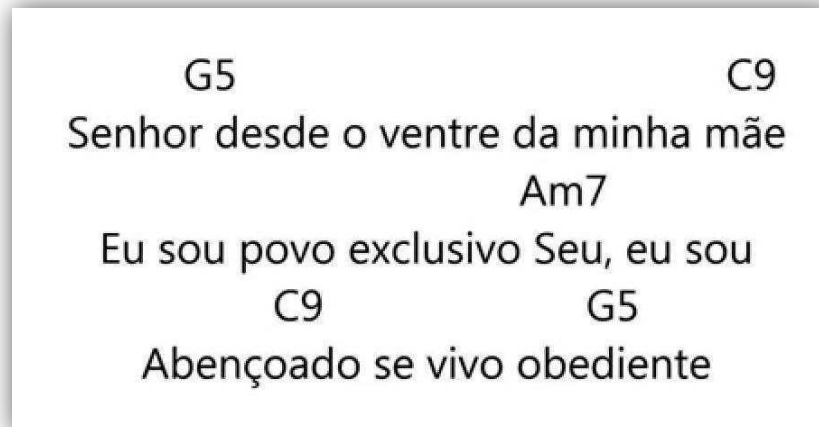
<sup>23</sup> Tocar por partitura é usá-la unicamente sem se desprender do papel.

<sup>24</sup> Tocar de ouvido é ir de acordo com a intuição e/ou sensibilidade auditiva.

<sup>25</sup> Cifra é um sistema de notação musical simplificado que se utiliza de símbolos gráficos ou letras para representar os acordes a serem executados nas músicas por um determinado instrumento musical.

<sup>26</sup> Acorde é o conjunto harmônico de três ou mais notas que se toca ou ouve soando simultaneamente.

**Figura 1** – Trecho da música “Eu escolho Deus” (Thales Roberto) cifrado.



**Fonte:** Google Imagens

Através deste exemplo da figura 1 é possível identificar que acima de uma determinada sílaba da palavra que vem sendo cantada, existe uma representação simbólica muito simples, e exatamente neste momento o acorde (três ou mais notas que se ouve soando simultaneamente) é executado. São vários acordes em uma música, assim, conseqüentemente serão escritas várias representações para se tocar uma música.

Vejam os a seguinte figura:

**Figura 2** – Quadro de representação de notas em cifras.

<b>A</b> = Lá	<b>Am</b> = Lá menor
<b>B</b> = Si	<b>D#</b> = Ré Sustenido
<b>C</b> = Dó	<b>Gb</b> = Sol bemol
<b>D</b> = Ré	<b>B7</b> = Si com sétima
<b>E</b> = Mi	<b>C#m</b> = Dó sustenido menor
<b>F</b> = Fá	<b>F6</b> = Fá com sexta
<b>G</b> = Sol	<b>Caum7</b> = Dó aumentado com sétima
<b>m</b> = Menor	<b>Cdim7</b> = Dó diminuto com sétima
<b>b</b> = Bemol	<b>Bb</b> = Si bemol
<b>#</b> = Sustenido	<b>A9</b> = Lá com nona
<b>7</b> = Com sétima	<b>Gbm</b> = Sol bemol menor
<b>+</b> ou <b>Aum</b> = aumentado	<b>A7+</b> = Lá com sétima aumentada
<b>-</b> ou <b>Dim</b> = diminuto	<b>C7-</b> = Dó com sétima diminuta

**Fonte:** Google Imagens

A figura 2 mostra a simbologia cifrada e a nota a qual ela representa. Nota-se que o sistema de cifras tem uma linguagem simplificada, diferentemente da partitura que é mais

complexa. Assim, é muito utilizado o termo *cifrar*, que é o ato de escrever as representações simbólicas acima das sílabas das palavras. Em outras palavras:

Bom, é por isso que existe o termo “cifrar” uma música: significa escrever os acordes na ordem em que eles aparecem dentro da música. Geralmente isso é feito em cima da letra da música, mostrando o ponto certo em que o acorde deve ser tocado<sup>27</sup>.

Desse modo, por mais que a cifra esteja escrita em um papel, mesmo assim, rapidamente é possível *decorá-la*<sup>28</sup>. Dessa maneira os acordes são internalizados em questão de minutos, fazendo com que o violonista, por exemplo, já esteja dominando a leitura e executando facilmente a música no seu violão.

Assim sendo, é preciso descomplicar nossas metodologias de ensino-aprendizagem de música, uma vez que a arte é para ser facilitada o seu acesso e manipulação criativa, pois o mais importante não são os códigos das notações, mas a experiência interna com os sons. “O ideal, o que precisamos, é de uma notação que pudesse ser aprendida em dez minutos, após os quais, a música voltasse ao seu estado original como som” (SCHAFER, 1991, p. 307). Evidentemente, essa notação de rápida aquisição é a cifra.

Destarte, porque não inventar uma nova notação musical? Porque não inovar? A notação musical tem o intuito de sugerir estratégias na música, o que fica em aberto para criar-se novas notações e estratégias. Logo, “uma tarefa especial dos educadores musicais deveria ser a de inventar uma nova ou mais notações, que, sem se afastar tão radicalmente do sistema convencional, possam ser dominadas rapidamente; para que assim a maldição dos exercícios de caligrafia nunca mais volte a tirar o prazer da criação musical viva” (SCHAFER, 1991, p. 311).

Com efeito, esclarece-se que não há um preconceito com o modelo de notação musical convencional (partitura), muito pelo contrário, é muito importante ter o conhecimento dela. Contudo, como afirma PENNA (2010, p.48), “cabe ainda à musicalização, em seu trajeto, levar o aluno a expressar-se criativamente através de elementos sonoros. Então que a experiência sonora seja o maior intuito de se aprender música”. Assim sendo, seja o som a primeira aprendizagem e experimentação da educação musical.

---

<sup>27</sup> Cifrar. Disponível em: <<http://www.descomplicandoamusicacomcifra-significado/>>. Acessado em 26/08/17.

<sup>28</sup> A palavra Decorar também pode significar aprender de coração, pois o sentido de “guardar na memória” vem do Latim “*Cor*”, que quer dizer “coração”, pois se pensava que este era o órgão da memória.

Tomando como ponto de partida essas considerações a respeito da notação musical, fica claro que é preciso simplificá-la ou até mesmo inovar na criação de outra notação musical mais simples. Assim, o Grupo Infanto-juvenil de Flauta Doce começou os seus estudos executando suas músicas utilizando a notação musical cifra, esta ainda mais simplificada do que o comum. A saber, foram retirados os símbolos e deixadas apenas representações gráficas simplificadas, ou seja, ao invés de “C”, foi escrito “Dó”; ao invés de “D”, foi escrito “RÉ”, e assim por diante. Isto fez com que as crianças e adolescentes do grupo aprendessem mais rápido.

Vejamos, como exemplo, a cifra melódica do trecho de uma das músicas aprendidas pelo grupo:

**Figura 3** – Cifra melódica da música “Meu Barquinho” (Giseli Cristina).

<b>Meu Barquinho - Giseli Cristina (Dó Maior)</b>
<p>Dó dó ré mi sol sol / O vento balançou,  dó sol fá mi fá ré / meu barco em alto mar,  mi fá mi ré mi dó / O medo me cercou,  ré mi ré mi fá dó / e quis me afogar,  dó dó ré mi sol sol / Mas então eu clamei,  dó sol fá mi fá ré / ao filho de Davi,  mi fá mi ré mi dó / Ele me escutou,  ré ré dó ré mi dó / por isso estou aqui.  Fá fá mi fá lá ré / O vento Ele acalmou,  mi mi ré ré dó dó / O medo repreendeu,  ré ré dó ré mi fá / Quando Ele ordenou,  mi fá mi fá sol sol / O mar obedeceu</p>

**Fonte:** Acervo pessoal de Leandro de Sousa Almeida

Fica evidente, portanto, que essa simplificação possibilitou com que a leitura fosse mais acessível, e a execução, por não se haver, de certa forma, dinâmicas, a saber: tempo, intensidade, staccato, legato, piano etc., esteve estritamente associada à outra dinâmica, ou seja, a de percepção de grupo. Assim sendo, tudo que é executado na música é planejado entre o grupo, desde a parte em que aparece um/a solista (indivíduo/a que executa um solo), até o

momento em que o coro (grupo) toca todo junto obedecendo a uma dinâmica estabelecida no próprio diálogo, uma vez que a cifra melódica não traz essas representações mais complexas.

Portanto, por mais que a cifra melódica não forneça esses recursos, a própria experiência musical, intuitivamente (ou não), faz com que o ouvido perceba as dinâmicas da música, o que de certa forma remete-se ao “tocar de ouvido”, uma vez que só estão desenhadas notas (p. ex. Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si), mas a execução e/ou interpretação da música faz com que as dinâmicas possam aparecer dentro de uma experimentação sonora soante e viva.

Neste sentido, faz-se saber que a leitura desse sistema de escrita chamado *Cifra Melódica*<sup>29</sup> no Grupo Infanto-juvenil de Flauta Doce, foi uma estratégia para priorizar a prática do sopro, da execução e interpretação de músicas. Logo, no processo das aulas sempre se esteve reservando um tempo para o ensino do sistema de notação musical convencional, a partitura. Dessa forma, não houve desconsideração deste sistema de escrita de música, mas houve priorização da experiência do som.

Foram aprendidas ao todo, desde as primeiras aulas, no período de um (1) ano e cinco (5) meses, dez (10) músicas, nove (9) escritas em cifras melódicas e uma (1) escrita em partitura. A maioria das músicas foi executada na igreja. Assim, o grupo vem interpretando as músicas de forma tão excelente, a ponto de outras pessoas ouvintes do grupo acharem que estão tocando por partitura, devido às dinâmicas de interpretação. Porém, a leitura de partitura ainda vem sendo estudada, e brevemente o grupo estará tocando por ela.

Abaixo estão as músicas aprendidas até o presente momento, e em sua maioria são músicas tradicionais do hinário cristão chamado de *Salmos e Hinos*<sup>30</sup>.

Músicas aprendidas pelo grupo:

1. Parabéns (canção popular)
2. Quão Grande é o Meu Deus (Soraya Moraes)
3. Meu Barquinho (Giselli Cristina)
4. Jingle Bells (James Lord Pierpont)
5. Mais Perto Quero Estar (Sarah Flower Adams)
6. A Última Hora (João Diener)

---

<sup>29</sup> Cifra melódica é a cifra que indica as notas que devem ser executadas para tocar a melodia de uma determinada música.

<sup>30</sup> Essas letras foram organizadas pelo casal de missionários Dr. Robert Reid Kalley e Sarah Poulton Kalley, os quais fundaram a Igreja Evangélica Fluminense em 1855, a primeira igreja evangélica em língua portuguesa no Brasil. Hoje, com mais de 150 anos, este hinário é considerado uma das mais belas coleções de hinos já produzida para o seguimento cristão protestante do Brasil e conta com 650 hinos, 27 Coros e 12 Améns.

7. Tudo Entregarei (S. L. Ginsburg)
8. Chuvas de Bênçãos (S. L. Ginsburg)
9. Deus Cuidará de Ti (M. Porto Filho)
10. Grandioso És Tú (M. Porto Filho)

## 2.5 SOBRE A FLAUTA DOCE

O instrumento tocado pelo grupo infanto-juvenil é a flauta doce, instrumento de sopro da família das madeiras, também feita de resina, que é a utilizada pelo grupo. Essa flauta faz uso de um apito que fica no bico da flauta, que também é a cabeça da flauta, onde é soprado e que está conectado, por meio das juntas, a um tubo cilíndrico que é o corpo da flauta. Esta flauta possui furos, também chamados de orifícios, distribuídos ao longo de seu corpo. E ao final fica o pé da flauta.

Seguem algumas ilustrações:

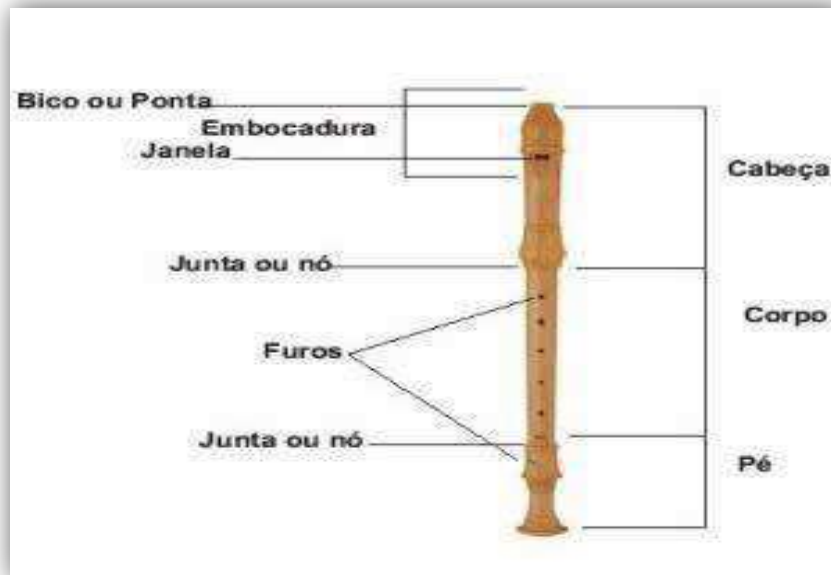
**Figura 4** – Flautas Doce em madeira.



**Fonte:** Grupoflauteando.blogspot.com.br



**Figura 5** – Flauta Doce em resina. Arquitetura da flauta detalhadamente.



**Fonte:** Culturamix.com

Com base nas ilustrações, percebe-se que há alguns modelos diferentes de flauta doce e que atendem a sonoridades distintas em questões de altura (sonoridades graves e agudas), a saber: sopranino, soprano, contralto, tenor e baixo. Esses termos indicam a classificação das vozes, o que contribui na formação da música quanto às suas dinâmicas.

O soprano é aquele instrumento ou voz com maior alcance e extensão aguda; quanto ao sopranino, está relacionado a uma voz infantil (voz de criança), pois é uma voz muito aguda e, na Idade Média, por exemplo, apenas homens que não atingiram a puberdade poderiam tirá-la (executá-la), e em se tratando da flauta doce essa voz tem as mesmas especificidades. O contralto, entretanto, é o tipo de voz mais baixa e pesada do que o soprano. O alcance vocal da voz contralto fica entre o tenor e soprano, e o seu timbre é preenchedor, embora sua extensão aguda seja curta, mas que é compensada no registro grave. O Tenor é um tipo de voz que é entoado em som mais firme e robusto que os demais e faz a contraposição com as vozes mais suaves formadas pelos sopranos e contraltos. O Baixo é a voz mais grave e pesada, tem uma grande ressonância, suficiente para preencher e dá suporte às demais vozes.

A flauta doce não tem uma “certidão de nascimento” exata, mas teve seu auge no *Renascimento*<sup>31</sup> (fins do século XIV até o fim do século XVI) sendo tocada nas cortes

<sup>31</sup>Segundo Clarindo Gonçalves de Oliveira (p.1), “o período da Renascença se caracterizou, na História da Europa Ocidental, sobretudo pelo enorme interesse ao saber e à cultura, particularmente a muitas idéias dos antigos gregos e romanos”. O escritor, no presente artigo, não deixa descrito o ano de publicação.

européias. Assim, os/as músicos/musicistas e compositores/as renascentistas passaram a ter um maior interesse pela música profana (música não religiosa), e sendo assim, começaram a escrever peças para diversos instrumentos diferentes, já não usados somente para acompanhar vozes. Dessa maneira, “até o começo do século XVI, os/as compositores/as usavam os instrumentos apenas para acompanhar o canto. Contudo, durante o século XVI, os/as compositores/as passaram a ter cada vez mais interesse em escrever música somente para instrumentos” (OLIVEIRA, p.2<sup>32</sup>).

Entretanto, com relação à produção escrita e sonora, os maiores arranjos e/ou composições musicais da época foram feitos para a igreja, em um estilo chamado de *Polifonia coral ou Policoral*<sup>33</sup> e cantados sem acompanhamento de instrumentos, neste caso sem o uso dessa flauta (OLIVEIRA<sup>34</sup>).

Abaixo segue ilustração da música no período renascentista.

**Figura 6** – A música no Renascimento vai se desvinculando lentamente dos intuitos religiosos e começa a compor as festas promovidas pelos donos das cortes, gerando assim, inclusive, a oportunidade de trabalho.



Fonte: <http://harmoniacarluca.blogspot.com.br>

<sup>32</sup> O escritor Clarindo Gonçalves de Oliveira, no presente artigo, não deixa descrito o ano de publicação.

<sup>33</sup> A música Polifonia Coral ou Policoral renascentista é de estilo polifônico, ou seja, possui várias melodias tocadas ou cantadas ao mesmo tempo.

<sup>34</sup> O escritor Oliveira, no presente artigo, não deixa descrito o ano de publicação.

A flauta doce também teve forte evidência no *Barroco*<sup>35</sup> (1600 a 1720), períodos em que floresceu o seu uso na *Música de Câmara*<sup>36</sup> (considerada a música erudita executada por um pequeno grupo de instrumentistas e/ou cantores/as que possa ser executada em pequenos espaços, geralmente com uma atmosfera mais íntima).

Entretanto, entre um período e outro (Renascimento e Barroco), essa flauta foi sendo deixada de lado, uma vez que um novo estilo musical no Barroco exigiu dos instrumentos extensão mais ampla para maiores alcances, maior dinâmica e maior flexibilidade para expressar totalmente o novo estilo, assim como afirma Cláudio Alves Benassi (2013). Desse modo, isso fez com que a flauta doce se tornasse “inferior” aos demais instrumentos que, por tanto, agregavam as características exigidas, a exemplos da *clarineta*<sup>37</sup> e a *flauta transversal*<sup>38</sup>.

Dessa maneira, a Música Barroca trouxe algumas mudanças:

Uma mudança marcante no mundo da música se deu no período do movimento barroco, por volta do século XVII. Os ritmos, que até então eram tocados nas orquestras, ganharam novos recursos, acrescentaram-se outros modos, a saber, aproveitaram mais dos modos maiores e menores, conhecidos também como modo jônico e eólio, respectivamente. A presença de novos tons dentro das escalas diatônicas (escala composta por oito notas), bem como modulações diferentes foram introduzidas, ao contrário do modo antigo, em que eram usados apenas um tom consonante (constante) e idênticos. A partir da influência da música barroca, um novo gênero nasceu: um drama cantado, as notáveis óperas<sup>39</sup>.

Durante o período barroco, a música instrumental, que se utilizava apenas de instrumentos e não de vozes, passou a ter importância igual à da música vocal, e dessa maneira, a orquestra passou a tomar forma, inclusive, a palavra “orquestra” designava um conjunto formado ao acaso, com instrumentos disponíveis no momento, de forma improvisada. Entretanto, no século XVII, com o aperfeiçoamento de alguns instrumentos, principalmente os de cordas (violinos), as cordas passam a ter forte evidência na orquestra, e com o tempo os/as compositores/as foram acrescentando outros instrumentos de sopro, a

<sup>35</sup>“A palavra Barroco é provavelmente de origem portuguesa, significando pérola ou jóia no formato irregular. De início era usada para designar o estilo de arquitetura e da arte do século XVII, caracterizado pelo excesso de ornamentos. Mais tarde, o termo passou a ser empregado pelos músicos para indicar o período da história da música que vai do aparecimento da ópera e do oratório até a morte de J. S. Bach” (OLIVEIRA, p.1).

<sup>36</sup> Música de Câmara. Disponível em: <<http://musicaemtrancoso.org.br/saiba-o-que-e-musica-de-camara/>>. Acessado em 29 de Julho de 2017.

<sup>37</sup> Clarineta é um instrumento musical de sopro da família das madeiras.

<sup>38</sup> Flauta transversal é um instrumento musical tocado na horizontal, originalmente feito em madeira e posteriormente feito em aço.

<sup>39</sup>Música Barroca. Disponível em: <<http://arte-barroca.info/musica-barroca.html>>. Acessado em 29 de Julho de 2017.

saber: flautas, fagotes, trompas, trompetes e tímpanos. Havia também a presença do cravo ou órgão como contínuo, fazendo o baixo e preenchendo a harmonia (OLIVEIRA<sup>40</sup>).

Sendo assim, seu “esquecimento” começou no Barroco, mas foi em 1750 que ela desapareceu do cenário musical. Segundo Cláudio Alves Benassi (2013, p.2), “por um período de 150 anos, a flauta Doce “ficou em silêncio”, relegada ao esquecimento”. Só no século XIX é que ela volta à tona através de estudiosos e interessados por instrumentos antigos, a exemplo de Arnold Dolmetsch, músico e fabricante de instrumentos musicais. Dolmetsch nasceu na França, mas passou parte de sua vida na Inglaterra, onde dedicou-se à fabricação de instrumentos em Haslemere (Inglaterra). Portanto, Dolmetdch liderou o movimento de recuperação de muitos instrumentos antigos (BENASSI, 2013).

**Figura 7** – Apresentações musicais de câmara. O termo “Câmara” tem sinônimo de quarto, sala ou pequeno local, estes que eram nos palácios, onde se tocava para os soberanos e senhores.



Fonte: <http://musicaemtrancoso.org.br>

Hoje a flauta doce vem ganhando maior projeção e espaços, se comparado à realidade de alguns anos atrás. A saber, ela tem sido muito utilizada em experiências de educação musical com crianças, jovens e adultos não só nas escolas, mas também em ONGs, Associações comunitárias e projetos sociais. Em decorrência, isso fez com que ela tenha sido difundida para diversos espaços, classes sociais e culturais.

Com o passar dos anos, depois de muito tocada e ouvida, a flauta doce conseguiu vencer o imaginário, inclusive de professores/as de música, que diziam ser ela um instrumento “inferior”, apenas para “iniciação musical” e depois deixada de lado. Como se a flauta doce

<sup>40</sup> O escritor Oliveira, no presente artigo, não deixa descrito o ano de publicação.

fosse um instrumento que preparasse o aluno/músico para tocar outro instrumento. Nesse sentido, Benassi afirma:

Por exemplo, é comum casos em que o professor, ao perceber que o aluno é “bom” e tem potencial para desenvolver-se tecnicamente no estudo do instrumento, aprovar o aluno ou indicá-lo outro instrumento por entender que não poderá oferecer ao aluno o suporte de que precisa (BENASSI, 2015, p. 25).

Claro, é até possível que haja essa mudança de instrumento, mas que não seja por considerar a flauta doce um instrumento inferior. Muito pelo contrário, ela fornece recursos sonoros necessários para grandes experiências valoráveis com os sons, uma vez que é capaz de se tocar músicas dos mais diversos estilos, a exemplo de forró, jazz, música popular etc.

Por tanto, que o motivo para essa troca de instrumento também não seja o fato de o professor/a de flauta doce não ter mais o que “propor” com o uso da flauta. O/a professor/a da área de música que ensina flauta doce precisa, acima de tudo, conhecer a flauta, no que diz respeito ao som, as técnicas de digitação, execução e interpretação, bem como saber utilizá-la como um instrumento capaz de produzir sonoridades que não são menores do que as da clarineta, flauta transversal etc.

**Figura 8** – Clarineta (madeira) e a Flauta Transversal (aço).



Fonte: <http://www.permutalivre.com.br>

Entretanto, ainda há uma grande problemática no tocante ao/a professor/a de música e flauta doce. Muitas vezes esse/a profissional é alguém que nunca teve acesso ao ensino de música, às vezes professor/a de outra disciplina totalmente diferente (o que não há nenhum problema, desde que esteja apto/a para isso), pois o mesmo precisa cumprir um número “X” de horas em sua carga horária de trabalho, e sendo assim, caiu como de “paraquedas” na disciplina de música e o único instrumento que a escola oferece (na maioria das vezes) é a flauta doce devido ao “custo benefício”. Essa exemplificação ilustra com clareza grande parte da realidade do ensino de música nas escolas de educação básica brasileiras.

Neste sentido, torna-se uma problemática dupla para a nossa educação musical pública, do ponto de vista tanto do conhecimento sobre música (que na maioria das vezes é muito raso), quanto do conhecimento do instrumento flauta doce (o qual é inferiorizado).

Por outro lado, hoje é possível ver grandes orquestras e outros demais grupos que agregam esse instrumento e percebem sua potencialidade.

Com relação a isso, afirma Benassi:

Os novos procedimentos para a execução musical na flauta possibilitaram ao intérprete o acesso a um universo antes habitado apenas por instrumentistas dos instrumentos considerados nobres, que se adequam à dinâmica da orquestra. A flauta, que antes não oferecia tal possibilidade, ficou situada na “periferia” do mundo dos instrumentos musicais. Com as expansões da sua técnica e com as inovações tecnológicas, que permitem a amplificação do som, pode ser igualmente inserida no contexto orquestral. Um novo repertório surgiu, dando ao flautista doce uma opção de carreira no instrumento (BENASSI, 2013, p.14).

Por fim, considera-se a flauta doce um instrumento capaz de ser inserido em grupos musicais dos mais “complexos”, a exemplo de orquestras e filarmônicas. A flauta não está abaixo de nenhum outro instrumento de forma inferior, mas também não está acima de forma superior. Contudo, todos os instrumentos de uma banda atendem a diferentes especificidades sonoras que são precisas em um grupo com formação de música instrumental.

## 2.6 A MÚSICA ENQUANTO GÊNERO TEXTUAL E ARTE NA SALA DE AULA: A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E OUTRAS DISCIPLINAS

Desde a década de 80, o ensino da Língua Portuguesa nas escolas de educação básica tem sido assunto gerador de várias discussões em todo o Brasil, sobretudo pela deficiência e o baixo desempenho dos/as alunos/as no estudo dessa disciplina no que diz respeito à leitura e

escrita. O baixo desempenho na disciplina de Língua Portuguesa se dá com mais evidências nos anos iniciais do Ensino Fundamental I (2° a 5° ano) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental II (6° a 9° ano). Assim, no Ensino Fundamental I, a dificuldade se apresenta em torno da deficiência em alfabetizar, enquanto que no Ensino Fundamental II, a deficiência se apresenta na dificuldade de se trabalhar eficazmente com as linguagens da maneira necessária para que os alunos possam progredir nos estudos da disciplina de Língua Portuguesa, assim como destaca os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2001). Devido a essas problemáticas evidentes, é necessário, então, encontrar estratégias para um ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa que contribua para com o preenchimento dessas lacunas.

Dessa maneira, o ensino de Língua Portuguesa esteve, por muito tempo, restrito ao ensino da gramática, ou seja, sob a “imposição” de um conjunto de regras e normas a serem seguidas. As práticas e atividades no âmbito do estudo da Língua Portuguesa estavam pautadas na alfabetização. Essa metodologia acabou formando leitores/as decodificadores/as. Neste sentido, o estudo da língua portuguesa estava restrito aos códigos.

Entretanto, ao trabalharmos com os gêneros textuais, estamos fazendo uso de uma nova metodologia de intervenção pedagógica com as linguagens, uma vez que os gêneros textuais podem ser frutos de uma situação de comunicação, e, portanto, podem atender a uma situação específica de um contexto. Em outras palavras, os gêneros textuais são recursos que auxiliam no processo comunicação com finalidades determinadas pelo contexto. Dependendo do que o/a escritor/a quer expressar, ele/a utilizará um gênero textual que corresponda às necessidades daquela determinada mensagem. Assim, por serem diversificados os gêneros textuais, ajudam também do ponto de vista da variedade de possibilidades, como também no que concerne às características específicas de cada um dos gêneros. Alguns gêneros textuais mais conhecidos são: artigo, carta, crônica, piada, música, biografia, fábula, poema, relatório etc.

Sendo assim, as quatro destrezas de uma língua, a saber: leitura, escrita, compreensão auditiva e fala, podem ser aprimoradas a partir de práticas críticas e criativas que dialogam com a disciplina de Língua Portuguesa nos seus diferentes aspectos. O/a leitor/a, por exemplo, que lê uma letra de música pode dialogar com o texto se fazendo parte dele e até mesmo sendo coautor/a. A experiência estética é justamente esse encontro íntimo entre o/a leitor/a e a obra, em que há emoções, sensações e um processo criativo e cognitivo que abre portas para a interação (ROUXEL e CELLAM, 2014). Desse modo, é importante frisar que a experiência da leitura não se restringe meramente à junção de palavras, leitura de obras literárias ou outro

texto escrito. A noção de texto e leitura, portanto, é *ampliada*<sup>41</sup> quando, nessa perspectiva, se inclui o mundo e suas manifestações, assim como aponta Maria Helena Martins (1994).

Algumas atividades podem ser feitas como desfrute dos mais variados gêneros textuais, como por exemplo: leituras de letras de músicas para interpretação dos temas ressaltados, bem como a performance musical, catando a música para desenvolver a oralidade; trabalhar a leitura dramática de um texto para teatro com leitura em voz alta com procedimentos teatrais, em que são trabalhadas, por exemplo, a entonação das falas das personagens e suas gestualidades e expressões gestuais buscando construir o/s sentido/s; fazer a leitura de lendas e contos para recontação coletiva, como também de outras formas, como a citada; fazer a leitura de poemas, poesias e músicas para recitar e cantar fazendo uso de instrumentos musicais; ler obras ao gosto pessoal e fazer releituras e mudanças nos desfechos das histórias, como também com a inserção de novas personagens; assistir a um filme e fazer a descrição escrita e oral da personalidade de alguns personagens; leitura de revistas, jornais, histórias em quadrinhos, charges etc. Neste sentido, é importante acima de tudo proporcionar o contato com diferentes gêneros textuais vinculando-os às destrezas fundamentais do uso de uma língua.

Diante disto, há também grandes desafios, no sentido de que muitos/as alunos/as ainda enfrentam dificuldades de leitura, pois muitos/as ainda fazem apenas a leitura “decodificada”, sem interpretação, uma vez que vivenciaram certa falta de instrução nesse sentido. Essas limitações de falta de conhecimento e atividade com os gêneros textuais e a literatura acabam comprometendo negativamente o processo de formação do/a leitor/a.

Iranê Antunes (2007) afirma:

[...] saber falar e escrever uma língua supõe, também, saber a gramática dessa língua. Em desdobramento, supõe saber produzir e interpretar diferentes gêneros de textos. Consequentemente, é apenas no domínio do texto que as regularidades da gramática encontram inteira relevância e aplicabilidade (ANTUNES, 2007, p. 92).

---

<sup>41</sup>Maria Helena Martins aponta para a leitura ampliada de textos, cuja experiência criativa não se vale apenas de letras em papéis. Essa experiência de leitura é realizada em um texto maior, que interpreta mais fenômenos legíveis, e que não se prende a uma gramática normativa e/ou conjunto de regras. Por assim dizer, essa leitura ampliada toma como texto o mundo e suas manifestações. Assim, essa experiência proporciona a compreensão interpretativa de situações, costumes, rituais, gestos, natureza, ações etc. Do ponto de vista filosófico/reflexivo, se o mundo e tudo o que nele há é um texto capaz de ser lido, e sendo assim foi construído por determinadas manifestações, então os/as mesmos/as habitantes deste mundo são escritores/as pelo fato de fazerem parte desse texto que também produzem e proporciona fruição estética aos/às leitores/as. Em outras palavras, ser leitor/a de mundo é, também, ser escritor/a, porque se está fazendo parte dessas manifestações.



Os gêneros textuais são suportes de textos que veiculam e configuram os textos num determinado padrão que atende a uma necessidade de comunicação. Uma música, por exemplo, atende a uma necessidade de expressão poética de sentimentos e emoções. Diferentemente de uma notícia jornalística que se pretende informar acontecimentos verídicos e feitos sociais que são pertinentes a determinado público. Uma atividade de leitura e produção textual que se contextualiza com os gêneros textuais torna-se mais interativa e se mostra mais eficaz. É de suma importância ter esses recursos acessíveis para um melhor trabalho no que tange à leitura, escrita, fala e compreensão auditiva.

É interessante que o/a leitor/a tenha desenvolvido habilidades de alfabetização e letramento. O código linguístico, as letras e o contato com diferentes linguagens são indispensáveis para a leitura e escrita interpretativa e criativa. Sendo assim, José Morais afirma:

[...] saber ler e ler bem é essencial para ler com prazer, para realizar um trabalho gratificante na sociedade, para utilizar instrumentos da vida cotidiana, como o computador e a Internet, conhecer a ciência, a tecnologia e a cultura da humanidade, vir a ser uma cidadã ou um cidadão responsável e atuante e até se comover com as narrativas que nos falam de vidas e encontros imaginados e vibrar com a beleza da linguagem silenciosa – a escrita (MORAIS, 1997, p.13).

Os gêneros textuais são essenciais para se adquirir habilidades criativas de leitura, escrita, fala e compreensão auditiva. Todo o desenvolvimento dessas competências é resultante da intervenção do/a professor/a da disciplina de Língua Portuguesa. Cabe, portanto, pensar na articulação e interação de diferentes linguagens com o processo educativo. E que o/a aluno/a sinta-se apropriado/a de convicções de que é capaz de viver grandes experiências.

Os gêneros textuais objetivam viabilizar uma interação comunicativa, neste caso, com relação à comunicação, segundo os PCNs (1998, 1999), os gêneros textuais objetivam oportunizar e desenvolver a competência comunicativa do/a aluno/a via discurso articulado no processo de interação verbal. Dado isto, é importante desenvolver e aprimorar, nos/as alunos/as, suas capacidades crítica e reflexiva a fim de interagir, através da fala e da compreensão auditiva em seu meio.

É evidente que o/a professor/a de Língua Portuguesa fica encarregado/a de estimular o uso dos diferentes gêneros textuais nas atividades de leitura, escrita, fala e compreensão auditiva, que são corriqueiras no cotidiano escolar. A forma que o/a aluno/a empreenderá o conhecimento dos gêneros textuais e suas possibilidades para sua vida social irá depender da

intervenção metodológica do/a professor/a. Quando as atividades com os gêneros textuais dialogam com a realidade do/a aluno/a, os conhecimentos veiculados por esses suportes passam a adquirir sentidos e se refletir em suas próprias vidas. Os conteúdos de Língua Portuguesa precisam se refletir na vida prática, caso contrário não terá significado para os/as educandos/as.

Diante disso, é importante utilizar os gêneros textuais de forma dinâmica em sala de aula para que, através deles se desenvolvam nos/as alunos/as as quatro destrezas fundamentais da língua referidas acima. Qualquer gênero textual pode ser promovido através dessas quatro destrezas no intuito de aprimorar o uso e as relações com as linguagens e seus códigos no contexto de interação social.

Assim, os gêneros textuais se contextualizam com dinâmicas de relações sociais provenientes da própria situação de comunicação estabelecida na vida prática. De forma prática, quando se quer escrever, por exemplo, uma lista de compras de supermercado, essa tarefa se faz mediada pela escrita do gênero lista de compras.

Por fim, é nesse sentido que a música pode ser um gênero textual que ajuda no desempenho não só da Língua Portuguesa, mas também de outras disciplinas. É a partir dessa problemática que se destaca a importância da música como gênero textual e como arte que contribui no ensino-aprendizado de Língua Portuguesa e outras disciplinas.

A música é uma arte e/ou gênero textual que está efetivamente no cotidiano dos/as alunos/as e professores/as. Utiliza-se a música, por exemplo, quando se quer expressar o amor ou outro sentimento por alguém. Também se utiliza da música quando se quer divertir-se, quando se quer relaxar, quando se quer expor uma ideia ou quando se quer fixar um conteúdo em sala etc.

A música é uma arte que naturalmente colabora na aprendizagem de várias outras ciências e áreas de conhecimento. Este gênero, por estar tão cotidianamente próximo aos alunos/as e professores/as, contribui efetivamente com o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, torna-se mais rico traçar metodologias dinâmicas do seu uso em sala de aula nas diversas disciplinas. Dessa forma, esse recurso pedagógico torna a aquisição de conhecimentos teóricos e epistemológicos proficuamente mais significativa e valorável. Por ser uma proposta lúdica, os/as alunos/as, evidentemente, aprendem mais rápido.

Para tanto, a música está estritamente relacionada à formação do ser humano nos seus mais variados aspectos, entre tantos, a saber: autodisciplina, paciência, sensibilidade, coordenação, memorização, concentração etc. No mais, estes aspectos também podem

dialogar com os componentes curriculares de muitas disciplinas, a exemplo da Língua Portuguesa, disciplina foco desta discussão, como também das outras demais que compõem a grade curricular do ensino fundamental I e II nas escolas de educação básica.

Com relação à Língua Portuguesa, há diferentes aspectos peculiares à língua que podem ser associados à arte dos sons, como por exemplo, as letras de músicas podem ser um bom estudo de leitura e oralidade. Para tanto, é neste sentido que se pretende abordar eixos práticos de interligação entre a música e a Língua Portuguesa. Como se nota, um dos mais recíprocos aspectos comuns da arte dos sons e a Língua Portuguesa é justamente a oralidade e/ou linguagem verbal. Neste sentido, Martins Ferreira (2013) ressalta que a arte da manipulação dos sons encontra melhor afinidade com as disciplinas que estudam a linguagem verbal, a exemplo da língua portuguesa, posto que esta também se vale, entre outros elementos, da sonoridade.

Entretanto, embora seja a música uma linguagem extremamente rica enquanto veículo de comunicação e aprendizagem, ainda assim, é um desafio utilizá-la com maestria na sala de aula, uma vez que ela tem suas complexidades. É nessa direção que Ferreira (2013, p. 13-14) afirma:

A música é, por essa razão, um tipo de expressão humana dos mais ricos e universais e também dos mais complexos e intrigados. Portanto, valerá muito ao professor utilizar a música em suas aulas, mas é preciso dedicar-se ao seu estudo, procurando compreendê-la com amplitude, desenvolvendo o prazeroso trabalho de sempre escutar os mais variados sons em suas combinatórias infinitas, com “ouvidos atentos”, e também ler o que for possível a respeito. Se tiver a oportunidade de praticar música, melhor ainda, pois seu domínio se ampliará e o próprio professor passará a ter mais discernimento para elaborar trabalhos mais bem adaptados à realidade de seus alunos.

No mais, usar a linguagem musical em sala de aula tem seu preço, a saber: a busca constante por entendimento dos elementos estruturantes e conceituais da música, bem como a busca por experiências práticas que respaldam o/a professor/a musicalmente. Assim como destaca Paulo Freire (2013), ensinar exige pesquisa. Sendo assim, o/a professor/a precisa tomar seu posto de pesquisador/a, pois não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Em síntese, o/a professor/a deve estar aprimorando-se gradativamente. Entretanto, se o/a professor/a for alguém que já toca um instrumento musical ou canta, melhor, pois isso colaborará acentuadamente na sua desenvoltura pedagógica. Caso contrário ficará um pouco mais complexo utilizá-la em sala de aula. Entretanto, isso não quer dizer que o/a professor/a

que não toque um instrumento ou cante não possa utilizar o gênero textual música em suas aulas.

Para tanto, pedagogicamente, ao falar da complexidade dessa harmonia entre a música e a Língua Portuguesa, Ferreira (2013, p. 14) declara:

Assim, a abstração que a linguagem musical suscita é patente e, como afirmamos anteriormente, é ela que facilita a compreensão do aluno e que dificulta a atuação do professor (mesmo do professor que saiba música, pois uma coisa é ensinar música e outra ensinar outra disciplina fazendo uso da música) na relação aprendizagem-ensino como subsídio a outra disciplina, esta normalmente fundada em fatos concretos.

Dessa maneira, não se está equivocando uma utopia (inalcançável) para o ensino de Língua Portuguesa através da música, mas se está refletindo sobre sua intervenção do ponto de vista da qualidade prática, teórica e criativa. Se se vai fazer um trabalho integrado com ambas, então que seja feito de forma significativa. Música e Língua Portuguesa são linguagens que se completam, uma vez que ambas trabalham a leitura (letra de música), escrita (composição da letra de música), fala (canto) e compreensão auditiva (apreciação e sensibilidade aos sons).

Não fazendo pretensões, mas possíveis indicações e/ou sugestões, existem algumas atividades dinâmicas que podem ser feitas pelo/a professor/a na disciplina de Língua Portuguesa utilizando música, entre tantas outras, a saber:

1. Análise da gramática e licença poética de letras de músicas.
2. Identificação de efeitos de sentidos nas letras de música.
3. Identificação de aspectos da variação linguística nas letras.
4. Interpretação crítica dos temas ressaltados nas letras.
5. Identificação do gênero textual música diferenciando-o de outros demais gêneros.
6. Leitura performática das letras com expressividades orais, vocais, entonações e gesticulações.
7. Escrita de paródias ressaltando temas específicos da disciplina.
8. Identificação de neologismos, termos desconhecidos e estrangeirismos.
9. Escutação de músicas de diferentes culturas musicais para identificação e diferenciação das marcas de oralidade na linguagem empregada.
10. Estudo do gênero música enquanto linguagem subjetiva e lírica.

Para tanto, o estudo de música naturalmente colabora com os estudos da Língua Portuguesa, e por isso, várias são as atividades que podem ser feitas usando a música como recurso didático com finalidades pedagógicas.

Em termos mais práticos, através da música os/as alunos/as conseguem apresentar ganhos significativos na aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, entre tantos, por exemplo: ajuda o/a aluno/a em questões de concentração, questão relevante para o estudo de qualquer conteúdo; ajuda na memorização de procedimentos de estudos de conteúdos; colabora na compreensão auditiva (sensibilidade aos sons); ajuda na aprendizagem de diferentes palavras (vocabulário), contribui no desempenho da oralidade e fala em diferentes ambientes nas diferentes situações de comunicação etc.

No que diz respeito às outras disciplinas que compõem a grade curricular das escolas de educação básica de ensino fundamental I e II, a música também colabora no processo de aprendizagem de conteúdos que competem às mesmas. As outras disciplinas que compõem a grade curricular, além da disciplina de Língua Portuguesa, são: Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes (música, teatro, artes visuais e dança), Ensino Religioso, Inglês e Educação Física. Quanto ao ensino médio, são acrescentadas outras disciplinas: Química, Física, Biologia, Sociologia, Filosofia, Espanhol. Em alguns casos são acrescentadas outras disciplinas complementares como: Informática, Robótica, Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica, entre outras.

Como já mencionado, a música não se vale apenas da disciplina de Língua Portuguesa, cujo campo de atuação também se destaca no trabalho com os sons da oralidade e no aperfeiçoamento da sensibilidade auditiva, mas também têm forte atuação em outras disciplinas como as que acima já foram destacadas. Sendo assim, “[...] isso não a limita, pois ela mantém sempre alguma finalidade com outras disciplinas, mesmo que não estejam diretamente ligadas ao campo da sonoridade” (FERREIRA, 2013, p.25). Para tanto, a música é uma arte que pode ser utilizada como recurso didático para contribuir no estudo de conteúdos de qualquer disciplina. Desse modo, a música pode e deve ser utilizada pelo/a professor/a, com objetivos de estudo de conteúdos das disciplinas curriculares, fazendo com que esse estudo seja feito de forma dinâmica, suscitando a fruição estética e/ou apreciação da música na sala de aula.

Para exemplificar, algumas atividades podem ser desenvolvidas nas diferentes disciplinas curriculares utilizando a música em sala de aula, e, para tanto, cabe ao/a professor/a utilizar sua criatividade. Na disciplina de Biologia, por exemplo, o/a professor/a dessa disciplina pode trabalhar com cantação de músicas, atentando, por exemplo, para questões de veiculação dos sons vocais no que diz respeito ao aparelho fonador, bem como estudar o diafragma, o sistema respiratório e as articulações dos lábios, língua, bochechas e

demais órgãos que colaboram na atividade de cantar e que fazem parte do corpo do ser humano, cuja ciência que o estuda é a Biologia. Através da música sendo cantada os/as alunos/as poderão atentar com consciência para a formação dos sons que são naturalmente executados por eles/as mesmos/as.

Na atividade com a Geografia, a música também pode ser utilizada para análise de elementos específicos da disciplina, como por exemplo, trabalhar as músicas de Luiz Gonzaga com a finalidade de destacar em suas letras aspectos geográficos com relação a regiões, espaços geográficos, territórios e modos de convivência com o meio, no sentido, inclusive de destacar elementos da natureza no que diz respeito às paisagens, biomas, faunas, floras etc.

Em outro exemplo, com relação à disciplina de Sociologia é possível trabalhar com interpretação de letras de músicas que ressaltam fatos sociais de épocas e momentos que, de alguma forma, marcaram a história de uma determinada sociedade, grupo étnico, comunidade, utilizando, por exemplo, a música “Que país é este”, de Legião Urbana, cuja letra traz em sua narrativa discussões sobre problemáticas sociais a nível nacional e que podem ser refletidas democraticamente em sala de aula após a escuta da música e interpretação da letra, suscitando o debate e instigando a mudança e transformação social.

No estudo das disciplinas de Inglês e Espanhol, por exemplo, pode ser feita uma atividade de tradução de letras de músicas de compositores/as estrangeiros/as, que, neste caso, estão em língua estrangeira. No procedimento de tradução dessas letras os/as alunos/as podem utilizar dicionários e/ou fazer pesquisas em outras ferramentas. Posteriormente pode ser avaliada a fidelidade à obra no que diz respeito às ideias originais do/a autor/a. Ao final das traduções, pode ser feito, por exemplo, uma análise/observação sobre as mudanças que ocorreram nas traduções dos diferentes grupos de alunos/as encarregados dessa tarefa em relação aos demais grupos sobre uma mesma letra de música em língua estrangeira. Após estes procedimentos realizados com as letras, os alunos podem fazer a leitura performática ou cantar as músicas acompanhadas de instrumentos musicais.

Na disciplina de Artes o/a professor/a pode trabalhar, por exemplo, de forma integrada, utilizando a música com o teatro, a dança e as artes visuais. Nessa atividade pode ser feito um pequeno musical com os/as alunos/as, em cuja performance deixa explícito o trabalho com as artes visuais, por exemplo, no que diz respeito ao figurino, maquiagem, iluminação e cenário; enquanto que na música podem ser trabalhadas as letras e o canto com todas as questões de afinação, interpretação e performance. Os aspectos teatrais estão na forma como esse musical vem a ser apresentado a um público, se com encenações, recitais ou

no trabalho com a dança, com relação às expressividades corporais contextualizadas com o musical.

No trabalho com a música na disciplina de Física, por exemplo, os/as alunos/as podem “observar, por meio das características rítmicas e melódicas da voz solista e seus instrumentos musicais acompanhantes, as constâncias e/ou inconstâncias dos andamentos, durações, intensidades, timbres, alturas etc. nas músicas com vistas a compará-las com quatro categorias de movimento: movimento retilíneo uniforme (MRU), movimento retilíneo uniforme variado (MRU), movimento circular uniforme (MCU) e movimento circular uniforme variado (MCUV)” (FERREIRA, 2013, p.31).

Por fim, a música torna-se uma arte facilitadora no processo de ensino-aprendizagem se o/a professor/a utilizar sua criatividade e assumir o desafio de inovar, no intuito é claro, de proporcionar aprendizados mais significativos e dinâmicos para os/as seus/suas alunos/as no estudo de qualquer disciplina.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 TIPO DE ESTUDO

O método utilizado para o relato dessa experiência está pautado nos atributos de uma *pesquisa qualitativa*, em que a inserção no campo de pesquisa é o princípio da obtenção do conhecimento da realidade pertinente no fenômeno estudado. Mediante isso, Augusto Nivaldo Silva Triviños (1997) considera que é preciso ter informações do que se deseja pesquisar, além de que, é importante a verificação e observação da realidade a ser estudada. Neste sentido, a intervenção relatada é proficuamente coerente com o fato vivenciado e, sendo assim, esse relato foi verossímil, pois não foi dado a enganos e ficções em nenhum momento, e ainda apresentou plausivelmente justificativas para todos os eventos mencionados.

A abordagem dessa pesquisa configura-se como uma descrição analítica da experiência no Grupo Infanto-juvenil de Flauta Doce da Igreja Evangélica Congregacional (IEC) de Sumé - PB, e que, portanto, é uma *pesquisa descritiva* que objetiva descrever experiências vivenciadas, situações urgidas do contexto, fenômenos ligados à realidade e todo o processo de intervenção detalhadamente, proporcionando novas visões sobre uma realidade que muitas vezes já conhecida, mas, não muito observada.

Neste sentido, Triviños detalha da seguinte forma:

A pesquisa qualitativa com apoio teórico na fenomenologia é essencialmente descritiva. E como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produto de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida. Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente. Assim, os resultados são expressos, por exemplo, em retratos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário, com fotografias etc., acompanhados de documentos pessoais, fragmentos de entrevistas etc. (TRIVIÑOS, 1997, p.128)

Sendo assim, a pesquisa qualitativa descritiva é um tipo de pesquisa que aproxima proficuamente o/a pesquisador/a do objeto ou fenômeno pesquisado, e após a eficácia disso, o pesquisador passa a escolher procedimentos técnicos e metodológicos para a abordagem da pesquisa.



### 3.2 PARTICIPANTES

Os/as sujeitos/as participantes da pesquisa são as crianças e adolescentes do Grupo Infante-Juvenil de Flauta Doce da Igreja Evangélica Congregacional (IEC) de Sumé – PB, na faixa etária entre 6 a 15 anos de idade. As crianças e adolescentes do grupo são integrantes do Departamento infante-juvenil (DIJ) da igreja, o qual dá sustentação ao trabalho ministerial com seus/suas integrantes em relação aos propósitos de sua crença religiosa. Os/as integrantes do grupo são filhos/as dos/as membros/as da igreja. Os/as demais participantes dessa pesquisa foram todos/as os/as professores/as das disciplinas curriculares e vários/as membros/as do contexto social e familiar dos/as integrantes do grupo.

### 3.3 LOCAIS DO ESTUDO

O local de estudo desta pesquisa é a Igreja Evangélica Congregacional (IEC), situada na cidade de Sumé, a mesma funciona há mais de meio século, fundada em 1959 no município e é de caráter tradicional e reformada, pois segue os ideais da reforma protestante. Encontra-se na Rua Sizenando Leite Rafael N°209 – Centro – Sumé – PB.

Atualmente, o líder da igreja é o Pastor José Maria Gregório Filho, formado em Teologia pelo STEC (Seminário Teológico Evangélico Congregacional) e Licenciado em Letras – Espanhol e especializado em Estudos Linguísticos e Literários, pela UEPB (Universidade Estadual da Paraíba), no campus de Monteiro-PB.

A pesquisa também teve o suporte das respectivas escolas nas quais os/as integrantes do grupo estudam. As escolas da rede pública de ensino são: EMEF Padre Paulo Roberto de Oliveira (Fundamental I e II); EMEF Gonçala Rodrigues de Freitas (Fundamental I e II); UMEIEF Irineu Severo de Macedo (Fundamental I); Escola Agrotécnica Deputado Evaldo Gonçalves de Queiroz (Fundamental I e II). As escolas da rede privada de ensino são Instituto Educacional Pai Eterno (Fundamental I e II) e Centro Educacional João Paulo II (Infantil e Fundamental I).

No que concerne ao local do estudo, é importante considerar a realidade do contexto pesquisado, uma vez que os lugares e as pessoas estudadas estão associados estritamente a valores internos específicos. Em outras palavras, é preciso ter sutileza na abordagem para respeitar as tradições e cultura do objeto de estudo. Esses elementos já existentes, a saber: rituais, fenômenos, eventos, costumes, crenças etc., precisam ser delicadamente abordados,

uma vez que segundo Triviños (1997, p. 130) “uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é a de sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas”. Neste sentido, Triviños adverte-nos a respeito da sensibilidade da vida humana, a qual é preciso eticamente considerar os valores já estabelecidos.

### 3.4 INSTRUMENTOS

Foi utilizada nesta pesquisa a entrevista estruturada com apoio de instrumento de medição das variáveis investigadas baseado no modelo Escala de Likert que, ao contrário do questionário comum, permite medir as atitudes e conhecer o grau de conformidade do/a entrevistado/a com relação a qualquer afirmação ou questão proposta pelo pesquisador/a. Em outras palavras, as afirmativas e questões foram submetidas a análises pelos/as sujeitos/as que se submeteram a esse modelo de entrevista e de escala de representação simbólica da sua percepção do fenômeno investigado.

Foram feitas questões referentes às influências da experiência de ensino aprendizagem musical do/a integrante do grupo com relação a diversos aspectos do desempenho escolar nas disciplinas e o comportamento familiar e social, cuja investigação se deu pela avaliação pelos sujeitos dos seguintes níveis simbólicos de percepção de influência: atrapalham; não ajudam; ajudam um pouco; ajudam muito; ajudam demais. Esses questionários-roteiros de entrevistas foram usados em encontros presenciais com os pais, mães, tios/as, avôs/ós, amigos/as, parentes, professores/as e integrantes do grupo.

Foram respondidos cem (100) questionários com relação ao desempenho escolar, sessenta (60) do comportamento sócio-familiar, além de vinte e quatro (24) questionários para os/as integrantes com relação aos mesmos dois fenômenos investigados. É importante destacar que o número de professores/as entrevistados é inferior ao de questionários, uma vez que cada entrevista roteirizada diz respeito a uma disciplina, e há casos de professores/as que ministram várias disciplinas, a exemplo de pedagogos/as e outros/as educadores/as. Ao todo, essa pesquisa realizou cento e oitenta e quatro (184) entrevistas.

### 3.5 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Houve uma imersão observacional na realidade das aulas de música, tomando-se como ponto de partida as próprias experiências com as crianças e adolescentes do Grupo Infanto-

juvenil de Flauta Doce, de maneira que se esteve acompanhando todo o processo efetivamente, o que houve respaldo suficiente para poder descrever com mais detalhamento como se desenvolveu as aulas com relação às atividades e como as crianças e adolescentes do grupo de flauta doce apreenderam os conteúdos da música.

Sendo assim, foi feita uma observação participante, que, segundo Antônio Carlos Gil (2008), é um instrumento de investigação social em que o/a observador/a partilha, na medida em que as circunstâncias o permitam, as atividades, as ocasiões, os interesses e os afetos de um grupo de pessoas ou de uma comunidade. Assim, esteve-se utilizando no procedimento de coleta de dados dessa pesquisa a entrevista estruturada no modelo Escala de Likert para coleta de informações e dados mais concretos com, obviamente, intervenções enquanto pesquisador/professor.

As entrevistas se procederam de diferentes maneiras e lugares, pois em alguns casos foram realizadas na igreja, após o término do culto, momento em que a maioria dos/as familiares e amigos/as dos/as integrantes do grupo estão juntos/as, contribuindo, assim, para uma abordagem mais prática e coletiva. Alguns/mas outros/as membros/as do contexto familiar e social foram entrevistados/as em suas residências em diferentes horários previamente marcados. Também foram realizadas na igreja, especificamente na sala do DIJ, as entrevistas com os/as flautistas, que também se deu de forma coletiva. Quanto aos/as professores/as, estes/as foram entrevistados/as nas suas respectivas escolas, em salas de aulas, salas de professores/as e outros lugares. As entrevistas foram realizadas em dupla, em grupo e individualmente. A abordagem se deu contextualizada com as realidades dos/as sujeitos/as, respeitando suas vivências, lugares e afetividades construídas.

Sendo assim, os procedimentos aqui descritos foram realizados com afincamento e discernimento, uma vez que diante de um processo de coleta de dados, assim como aponta Gil (2010), é necessário examinar e verificar se os dados estão claros, coerentes e precisos.

### 3.6 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa dialoga teoria e prática com relação à interpretação dos dados obtidos, pois, como aponta Gil (2010), o procedimento de interpretação dos dados é realizado a partir do diálogo entre resultados obtidos e os referenciais teóricos anteriormente dialogados.

Utilizou-se nessa pesquisa o diário de campo, que também pode ser chamado de caderno de anotações, cuja finalidade é servir como instrumento eficaz para análise dos dados.

Os dados inseridos no diário de campo tiveram utilidade igualmente para a análise dos resultados. Os registros foram feitos a cada aula, contendo datas progressivamente, bem como identificando os sujeitos envolvidos, o local (IEC) e a situação observada e/ou fenômeno observado. Com relação ao caderno de anotações, de acordo com Maria Cecília de Souza Minayo (1993, p. 100) “[...] constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos [...]”. Também foram utilizadas no procedimento para análise dos dados os resultados das entrevistas no modelo Escala de Likert.

### 3.7 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Esta investigação esteve ciente da importância em considerar a Resolução do Ministério da Saúde 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, de que as pesquisas no âmbito das Ciências que lidam com seres humanos devem ser submetidas à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. Portanto, far-se-á uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contendo os objetivos da pesquisa, a não obrigatoriedade em participar da mesma e o anonimato dos/as participantes, que será entregue e assinado pelos/as participantes.

## 4 RELATO DA EXPERIÊNCIA

Neste item pretende-se descrever a experiência das aulas de música no Grupo Infanto-juvenil de Flauta Doce. Estão nesse relato as vivências descritas no registro das aulas extraído do caderno de anotações. As atividades foram distribuídas de forma elencada para uma melhor compreensão do trabalho realizado.

### 4.1 ATIVIDADES DE DISCUSSÃO/REFLEXÃO TEÓRICA

As atividades de discussão teórica foram provocações feitas ao grupo em forma de questões orais que abordavam a vida social dos/as integrantes do grupo. Por meio das questões os/as alunos/as puderam ressaltar seu entendimento e opiniões sobre diferentes temas. Essas discussões caminharam durante todo o percurso das aulas de música, para que fosse instigadas nos/nas integrantes do grupo a consciência crítica e reflexiva.

Questões/temas discutidos:

- Qual a finalidade de se estudar música?
- Que estilos musicais escutam?
- Para quê tocar um instrumento musical?
- Em que sentido a música ajuda na vida?
- Por que tocar música na igreja?

**Figura 9** – Momentos de conversa com os/as integrantes para reflexão sobre temas e questões teóricas.



**Fonte:** Acervo pessoal de Leandro de Sousa Almeida

## 4.2 ATIVIDADES DE CONCEITUAÇÃO

As atividades de conceituação foram distribuídas durante todo o percurso das aulas de música. O trabalho com os conceitos é uma exposição feita a respeito de definições, concepções e/ou características de um tema. Neste sentido, esse trabalho vislumbrou a construção de ideias por meio de palavras e opiniões. Assim, o conceito é a forma de pensar sobre algo ou a interpretação feita sobre um tema. Os conceitos trabalhados foram fundamentados teoricamente com o auxílio de livros de teoria musical e métodos de flauta doce. Também foram utilizados recursos didáticos para a realização dessas atividades, a exemplo: projetor da igreja para colaborar na organização de slides, notebook, quadro e pincel.

Conceitos trabalhados:

- O que é arte
- O que é música
- O que é som
- O que são sons naturais e sons produzidos
- O que são os ruídos
- Quais os instrumentos melódicos, harmônicos e rítmicos
- Timbre
- Duração
- Intensidade
- Altura
- Melodia
- Harmonia
- Ritmo

**Figura 10** – Atividades de conceituação.



**Fonte:** Acervo pessoal de Leandro de Sousa Almeida

#### 4.3 ATIVIDADES DE PRÁTICA NA FLAUTA DOCE

As atividades de prática na Flauta Doce foram desenvolvidas ao longo do tempo para aperfeiçoar a performance no instrumento. Essas atividades foram de muitíssima relevância, sobretudo pela dificuldade que os/as integrantes do grupo tinham em manusear a flauta, uma vez que alguns/algumas tinham dedos curtos (p. ex. crianças de seis anos) e enfrentavam dificuldades na digitação das notas com relação ao fechamento dos orifícios/buracos do instrumento, pelos quais as notas adquirem sonoridades diferentes. Essas atividades levaram os/as alunos/as a aprenderem sobre o instrumento na sua arquitetura/estrutura, sobretudo como manipular o instrumento e respirar corretamente.

Atividades trabalhadas:

- Estrutura da flauta (cabeça, corpo, pé, orifícios/buracos, apito, bico, juntas etc.)
- Digitação na flauta (memorização das posições das notas)
- Exercícios de respiração (consciência interna do ar no diafragma/pulmões)
- Postura

**Figura 11** – Atividades de manipulação da Flauta Doce.



**Fonte:** Acervo pessoal de Leandro de Sousa Almeida

#### 4.4 ATIVIDADES DE PERFORMANCE

As atividades de performance foram desenvolvidas pensando-se nas apresentações musicais do grupo, vislumbrando questões de organização com relação à estética e interpretação musical. Assim, foi trabalhada a postura nas apresentações, sobretudo o comportamento diante do público. Essas atividades foram bastante relevantes, uma vez que alguns/algumas integrantes do grupo apresentavam inibição e essas atividades ajudaram na desenvoltura do grupo.

Atividades trabalhadas:

- Concentração
- Interpretação coletiva das músicas
- Memorização das dinâmicas das músicas
- Consciência acústica do espaço
- Consciência de grupo (ouvir uns aos/às outros/as)

**Figura 12** – Atividades de performance.



**Fonte:** Acervo pessoal de Leandro de Sousa Almeida

#### 4.5 ATIVIDADES DE REGÊNCIA

As atividades de regência foram desenvolvidas durante todo o percurso das aulas. A regência é a forma de transmitir para um grupo musical, dinâmicas expressivas ou interpretativas de um arranjo musical. O regente, neste sentido, uniformizou a sonoridade do grupo através das gestualidades para que o grupo compreendesse as mudanças da música.

Atividades trabalhadas:

- Compassos (quaternário, binário e ternário)
- Dinâmicas de regência (fermata, staccato, legato, forte, fraco, piano, crescendo, decrescendo, lento, rápido etc.)



#### 4.6 ATIVIDADES DE LEITURA DE NOTAÇÃO MUSICAL

As atividades de leitura de notação musical foram trabalhadas durante todo o processo das aulas passo a passo, uma vez que a leitura de notação musical demanda muito mais tempo para aquisição de uma leitura mais fluida. Nessas atividades se utilizou o quadro para ensinar aos/às alunos/as os símbolos e suas representações sonoras de forma coletiva. Também foram escritas notações musicais em folhas de papel para que os/as alunos/as pudessem ler individualmente. As músicas aprendidas pelo grupo foram escritas em dois modelos de notação musical, a saber: cifra e partitura.

Atividades trabalhadas:

- Leitura de Cifras (letras e sinais com suas respectivas representações)
- Leitura de Partitura (figuras e sinais com suas respectivas representações)

**Figura 13** – Atividades de leitura de notação musical.



**Fonte:** Acervo pessoal de Leandro de Sousa Almeida

#### 4.7 ATIVIDADES DE LEITURA DE LETRA DE MÚSICA

As atividades de leitura de letra de música foram desenvolvidas durante todo o percurso das aulas de música no grupo. Essas atividades de leitura objetivaram a aprendizagem das letras, bem como a interpretação dos temas ressaltados nas mesmas, inclusive para discussão de questões provenientes da realidade dos/as integrantes.

As atividades de leitura objetivaram a memorização das letras, o que colaborou significativamente na interpretação das músicas, uma vez que quando se conhece a letra, a performance musical suscita outra dinâmica interpretativa. Obviamente essas leituras feitas durante as aulas colaboraram, inclusive, em questões de oralidade, dicção e sensibilidade auditiva. Alguns/algumas alunos/as não gostavam de falar muito, mas na hora em que se

cantavam as músicas eles/as cantavam com mais naturalidade, sem timidez.

Também foram feitas a leitura convencional (leitura silenciosa feita para si mesmo, na qual identifica o sentido da mensagem da música) e leitura performática (leitura em voz alta com expressividades vocais e gestuais) das letras de músicas.

Atividades trabalhadas:

- Leituras convencional e performática de letras de músicas
- Memorização das letras
- Interpretação textual (compreensão dos temas ressaltados no gênero música)
- Cantação da letra em grupo

**Figura 14** – Atividades de leitura de letras de música.



**Fonte:** Acervo pessoal de Leandro de Sousa Almeida

#### 4.8 ATIVIDADES DE SOLFEJO

As atividades de solfejo foram cantações das notas musicais, obedecendo às respectivas dinâmicas de altura, intensidade, duração e ritmo etc. de uma notação musical, seja ela uma cifra ou partitura. Essas atividades permitiram que os/as alunos/as interpretassem as músicas na realização da cantação das notas, que posteriormente passou a ser transferida para a flauta doce. Os/as integrantes do grupo liam as notas em conjunto com propriedades expressivas que caracterizavam as dinâmicas de interpretação das músicas. Essa atividade de solfejo foi muito significativa, tanto para a leitura e memorização das notas, quanto para a interpretação musical.

Atividade trabalhada:

- Solfejo de notação musical obedecendo às respectivas dinâmicas de interpretação

#### 4.9 APRESENTAÇÕES DO GRUPO NA IGREJA

O Grupo Infanto-juvenil de Flauta Doce geralmente se apresenta na igreja mensalmente, uma vez que o trabalho de aprendizagem das músicas é bastante lapidado e demanda tempo para que o grupo possa executar com qualidade. O grupo já se apresentou várias vezes em diferentes cultos e festividades na igreja.

Repertório de músicas:

1. Parabéns (canção popular)
2. Quão Grande é o Meu Deus (Soraya Moraes)
3. Meu Barquinho (Giselli Cristina)
4. Jingle Bells (James Lord Pierpont)
5. Mais Perto Quero Estar (Sarah Flower Adams)
6. A Última Hora (João Diener)
7. Tudo Entregarei (S. L. Ginsburg)
8. Chuvas de Bênçãos (S. L. Ginsburg)
9. Deus Cuidará de Ti (M. Porto Filho)
10. Grandioso És Tú (M. Porto Filho)

**Figura 15** – Grupo Infanto-juvenil de Flauta Doce tocando na igreja.



**Fonte:** Acervo pessoal de Leandro de Sousa Almeida

#### 4.10 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO MUSICAL NÃO FORMAL

Nesta seção são apresentadas uma análise contextual e uma avaliação de impactos da experiência de educação musical não formal, bem como uma análise dos impactos observados nas dimensões comportamento social e desempenho escolar, notadamente em relação ao ensino aprendizagem de música no Grupo Infanto-juvenil de Flauta Doce.

##### 4.10.1 Análise Contextual da Experiência de Educação Musical Não Formal

Conforme referido anteriormente, o Grupo Infanto-juvenil de Flauta Doce é composto por crianças e adolescentes de famílias evangélicas que professam a fé cristã protestante, e os mesmos são membros de uma igreja genuinamente tradicional, denominada Igreja Evangélica Congregacional, instalada há mais de meio século na cidade de Sumé-PB.

Tradicionalmente, igrejas são consideradas espaços de educação não escolar ou não formal, sendo amplamente reconhecida a riqueza musical produzida na maioria delas. Vale destacar que vários cantores e “super stars” da música internacional e brasileira começaram a ter contato com música em igrejas, sejam elas católicas ou protestantes. Sendo assim, artistas como *Britney Spears* e o funkeiro *Naldo* começaram a descobrir o gosto pela música usando o seu talento de cantar, nas missas e eventos de Igreja. Foi justamente nesse espaço religioso que foram aperfeiçoando suas habilidades musicais.

Neste sentido, as igrejas são ambientes propícios para a inserção de pessoas na arte dos sons, inclusive nos grupos de louvor/música, em que são utilizados instrumentos musicais diversos e cantadas músicas dos mais diferentes estilos e ritmos. Portanto, muitos são os que se destacam e até gravam discos/CDs ou cantam profissionalmente. Sendo assim, é bom lembrar, que, nesses espaços, tanto a música, como também outras linguagens artísticas (dança, teatro, artes visuais etc.) têm forte evidência e de forma significativa. Na maioria das igrejas sempre há instrumentos musicais acessíveis e isso incentiva as crianças e os jovens a aprender.

Em suma, o Grupo Infanto-juvenil de Flauta Doce compõe-se de crianças e adolescentes, muitas dos quais não têm acesso à música na escola e para muitos deles o grupo foi sua primeira oportunidade de contato com a aprendizagem da arte dos sons. Neste ponto de vista, considera-se que aprender conceitos musicais e teorias, além de tocar um

instrumento na igreja, é uma felicidade muito grande para as crianças e adolescentes integrantes do grupo. Assim, fazer parte de um grupo musical traz para os/as integrantes do grupo um sentimento de pertencimento, e, portanto, a autoestima deles/as é elevada.

Além disso, os/as integrantes deste grupo já estão se tornando autônomos/as no instrumento, o suficiente para, em aniversários e outros eventos particulares de colegas e familiares, tocarem de maneira autônoma. Assim sendo, eles/as mesmos/as estão aprendendo músicas pela internet de forma autodidática e tocando em suas vivências familiares. Isso mostra o prazer deles/as pela música e como esta tem atingido significativamente o contexto familiar.

Além do mais, o contexto cultural familiar só tem a trazer acréscimos para a educação musical, pois através da relação afetiva gerada na cultura familiar de cada estudante, as experiências educativas criam significados e relevância. Para tanto, se torna visualizável o diálogo entre a educação não formal e a informal, ou seja, as vivências educativas não formais passam a viabilizar recursos para o melhoramento da educação que se desenha na informalidade, nas relações com a família.

Em síntese, é possível visualizar nitidamente que essas crianças e adolescentes estão desenvolvendo-se em inúmeros aspectos humanos, uma vez que a atividade artística promove a transformação de pensamentos, comportamentos e valores. Em suma, a música para as crianças e adolescentes é de suma importância, seja na escola, seja nas organizações de educação não formal. Como consideram Chiarelli e Barreto:

As atividades de musicalização permitem que a criança conheça melhor a si mesma, desenvolvendo sua noção de esquema corporal, e também permitem a comunicação com o outro. Weigel (1988) e Barreto (2000) afirmam que atividades podem contribuir de maneira indelével como reforço no desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e sócio-afetivo, da criança [...] (CHIARELLI; BARRETO, 2005, p.1).

Nesse contexto, a música promove a humanização do ser humano nos mais variados aspectos, e, como afirma Bréscia (2003, p.29, *apud* Skalski, 2010, p.16), “na verdade, a música não é apenas entretenimento, deleite, convite ao devaneio. É também fonte de crescimento espiritual, enriquecimento da sensibilidade e fortalecimento do ego, condições fundamentais para a realização plena do ser humano na sua trajetória de vida”.

Em outras palavras, a criança e/ou adolescente que tem contato com música amplia-se dentro de si mesma. Nessa perspectiva, a música é arte, linguagem e comunicação que produz

experiência estética e fruitiva que amplia os horizontes não só dos/as integrantes do grupo, mas dos seres humanos em geral que acessam esse conhecimento. Sendo assim, cabe aos pais e mães a tarefa de viabilizarem esse contato com arte às suas crianças e/ou adolescentes, pois a intervenção afetiva da família é essencial nesse processo.

Uma questão muito importante que deve ser ressaltada é justamente o diálogo que é estabelecido entre educação formal, não formal e informal. Em outras palavras, os/as integrantes do grupo estão inseridos em vivências educacionais nesses três eixos. Na verdade é interessante perceber a articulação que se estabelece entre cada uma dessas vivências educacionais, como por exemplo, o/a aluno/a que toca as músicas do grupo de flautas em eventos do contexto familiar está claramente mostrando as contribuições da educação não formal (grupo de flauta da igreja) para a informal (família). Outro exemplo é quanto ao/a aluno/a que apresentou melhor desempenho em alguma disciplina devido aos estudos de música no grupo, isso mostra claramente as contribuições da educação não formal para a formal (escola). Não esquecendo, é claro, do fato de que a educação não formal, neste caso, está proporcionando aos/as integrantes do grupo de flauta doce uma experiência educacional que deveria ser assegurada pelas escolas de educação básica conforme prescreve a lei vigente. No entanto, para a educação formal (escolas) isso ainda tem sido um déficit e uma grande problemática não só a se pensar, mas a intervir.

Partindo do pressuposto de que as crianças e adolescentes do grupo infanto-juvenil de flauta doce da Igreja Evangélica Congregacional de Sumé são heterogenicamente de idades distintas entre 6 a 15 anos de idade, automaticamente pode-se considerar que estão inseridas em diferentes níveis de escolaridade, como também em escolas de sistemas de ensino distintas, algumas públicas, outras privadas. Assim, a problemática começa a se definir quando se questiona a educação musical ou não dessas crianças e pré-adolescentes nessas diferentes escolas e nesses diferentes níveis de escolaridade, no sentido de que, algumas crianças estão cursando ensino fundamental I (2º a 5º ano) e outras o fundamental II (6º a 9º ano). Dado isto, o problema central é o fato de que a maioria das crianças e adolescentes do grupo de flautas (estudantes de escolas da rede pública) não têm o ensino regular de música na escola, mesmo ela, a música, sendo componente obrigatório segundo a lei nº 11.769, a qual destacou que a partir de 2012 todas as escolas serão obrigadas a inserirem o ensino de música na grade curricular.

Com base nisto, tem-se o Grupo Infanto-juvenil de flauta doce como o único meio de acessibilidade ao estudo de música, o que quer dizer que estas crianças e adolescentes não

aprendem música na escola; o que deixa evidente que essa não inclusão da música na escola está sendo “sanada” pelas intervenções de um projeto não escolar que possibilita o aprendizado do conteúdo de música, o qual está sendo negado às crianças do grupo (e demais alunos/as das respectivas escolas) enquanto alunos/as do ensino regular formal.

Considerando o pressuposto da falta da disciplina Educação Musical nas escolas e compreendendo as possibilidades e qualidades do ensino de música no grupo de flautas da igreja, neste caso, é possível, a partir desta problemática, perceber que o ensino de música na igreja tem contribuído em questões as quais poderiam ser de cunho obrigatório dos poderes públicos, segundo descreve a lei de música vigente.

Assim, com a problemática identificada, as variáveis pensadas, mediante isto, foram as contribuições das aulas de música na igreja. O ensino de música na igreja, espaço de educação não formal, teve a probabilidade de contribuir para com o comportamento familiar e social, bem como com o desempenho escolar nas disciplinas curriculares.

Neste sentido, tornou-se eficaz considerar a visão dos familiares dos/as flautistas, bem como a visão dos/as próprios/as integrantes e outros/as demais familiares e/ou amigos/as dos/as flautistas em relação ao comportamento familiar e social. Nesse sentido, os/as pais/mães e parentes e/ou amigos/as dos/as integrantes são evidentemente conhecedores/as de todas as vivências dos/as flautistas do ponto de vista familiar e social.

Quanto ao desempenho nas disciplinas curriculares, esta pesquisa foi realizada a partir da colocação dos/as professores/as e do/a próprio/a integrante do grupo a respeito do desempenho nas disciplinas.

A partir disto, pôde se refletir sobre as implicações do aprendizado musical dos/as integrantes do grupo de flautas a partir dos mais diferentes olhares. Todos/as estes/as tiveram discernimento para descrever os aspectos positivos do grupo de flauta doce no âmbito familiar e social, seja para os/as que aprendem música na escola, seja para os/as que não aprendem. No que concerne às disciplinas curriculares, os aspectos positivos da influência do grupo se destacam na visão dos/as professores/as e integrantes.

Enfim, os objetos postos em discussão nessa pesquisa se fizeram baseados nas influências do aprendizado musical no grupo de flauta doce da IEC, espaço não formal de educação, a saber: o comportamento familiar e social e o desempenho nas disciplinas curriculares.

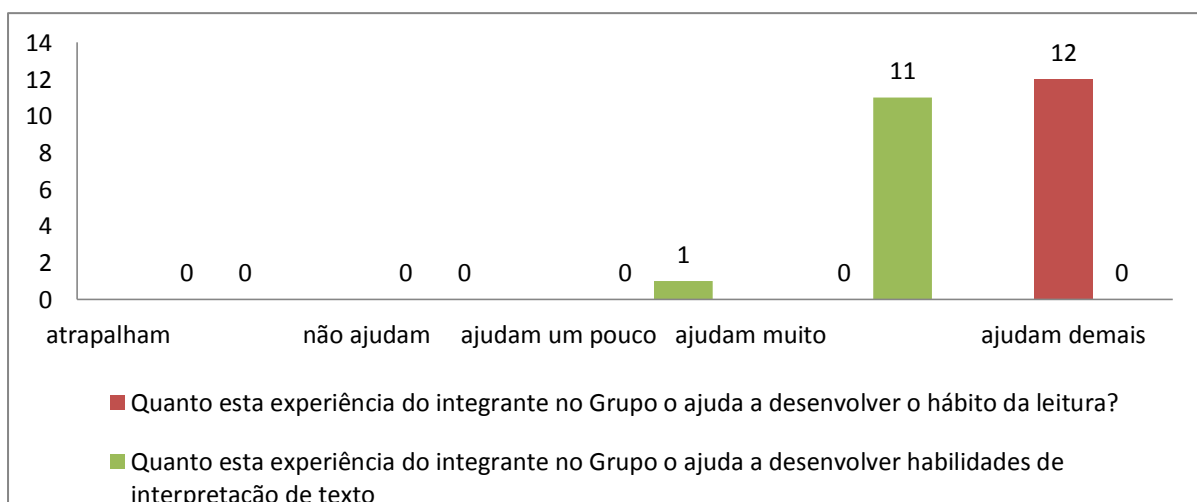
#### 4.10.2 Avaliação de Impactos da Educação Musical Não Formal

Para investigar esse fenômeno de educação musical não formal utilizou-se como abordagem nesta pesquisa a entrevista estruturada, roteirizada com apoio de um instrumento de coleta de dados do tipo questionário, no modelo Escala de Likert, cujos níveis de expressão dos/as entrevistados/as foram avaliados e definidos mediante afirmações para serem coerentes com os graus de influência das variáveis investigadas. Os gráficos que seguem apresentam, visualmente por meio de dados de proporcionalidade, os resultados dessa investigação. Observa-se que foram elaboradas questões a respeito de diferentes experiências realizadas no grupo e das percepções dos/as sujeitos/as sobre como elas puderam, em diferentes situações: “atrapalhar”; “não ajudar”; “ajudar um pouco”, “ajudar muito” e/ou “ajudar demais”, com relação aos aspectos já mencionados no item anterior. Seguem os gráficos que ilustram a pesquisa.

##### 4.10.2.1 Integrantes – Desempenho Escolar

O gráfico de número um (1) apresenta os desafios de **Leitura Convencional de Textos**. O/a integrante antes de tocar uma música com a flauta realiza uma leitura convencional (leitura silenciosa para si mesmo/a) das letras da música, na qual identifica o sentido da mensagem da música. Com relação à esta atividade, nas cores verde e vermelha estão as questões e o número de respondentes.

**Gráfico 1**

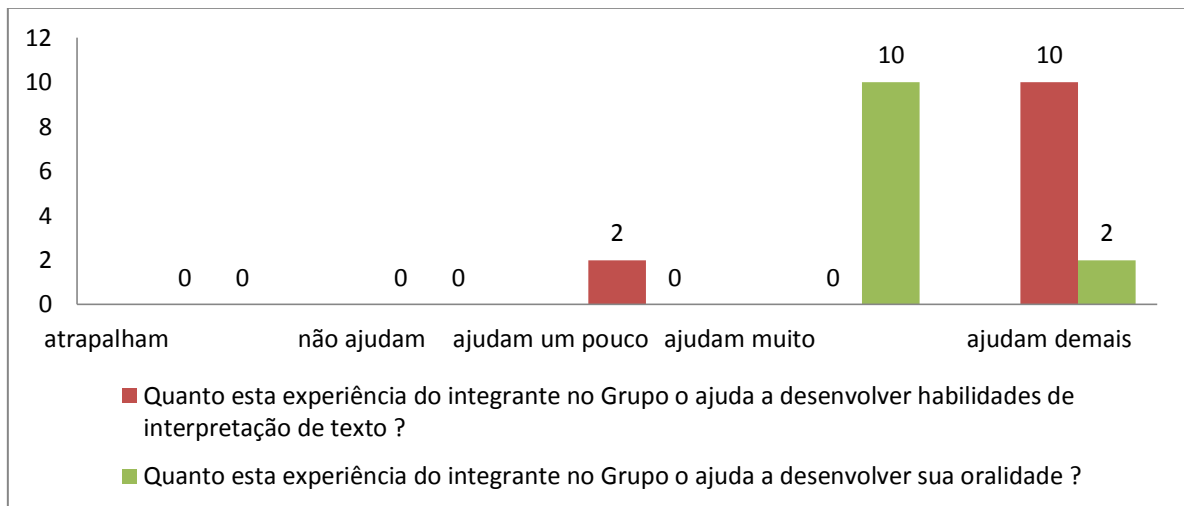


**Fonte:** Dados da Pesquisa



O gráfico de número dois (2) apresenta os desafios de **Leitura Performática de Textos**. O/a integrante antes de tocar uma música com a flauta realiza uma leitura performática (leitura em voz alta para o grupo) das letras da música, na qual identifica o sentido da mensagem da música e cria uma representação vocal e corporal sua da música. Com relação à esta atividade, nas cores verde e vermelha estão as questões e o número de respondentes.

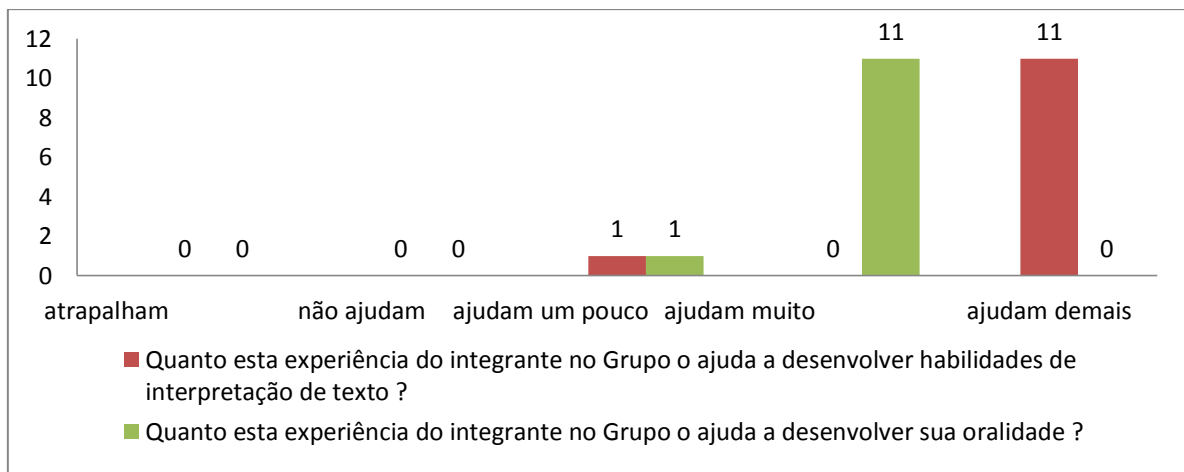
**Gráfico 2**



**Fonte:** Dados da Pesquisa

O gráfico de número três (3) apresenta os desafios de **Cantar as músicas**. O/a integrante antes de tocar uma música com a flauta canta a música. Com relação à essa atividade, nas cores verde e vermelha estão as questões e o número de respondentes.

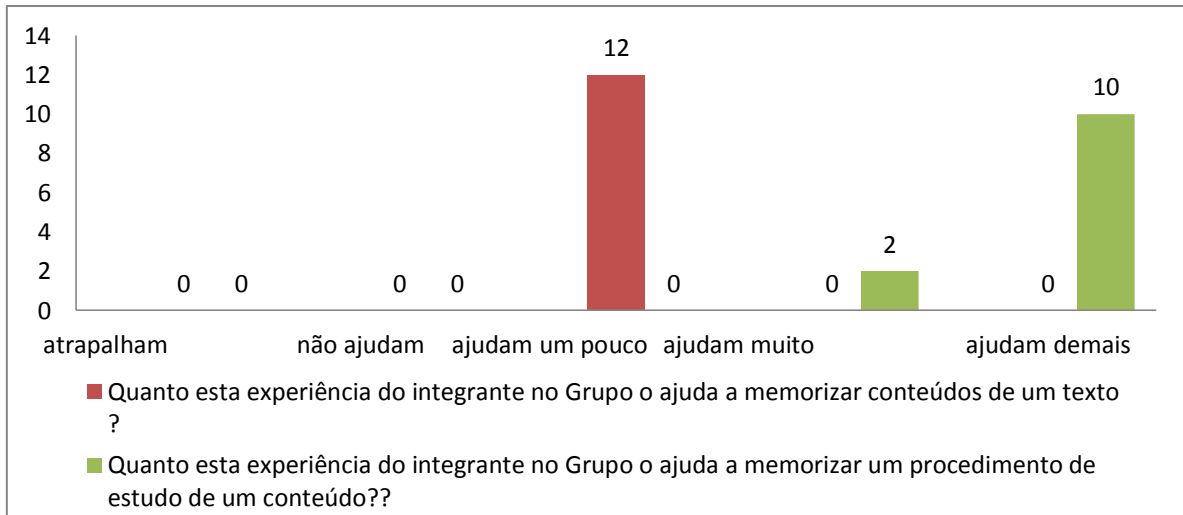
**Gráfico 3**



**Fonte:** Dados da Pesquisa

O gráfico de número quatro (4) apresenta os desafios de **Memorizar o Arranjo e a Dinâmica da Música**. O/a integrante antes de tocar uma música com a flauta precisa memorizar a dinâmica e arranjo da música. Com relação à essa atividade, nas cores verde e vermelha estão as questões e o número de respondentes.

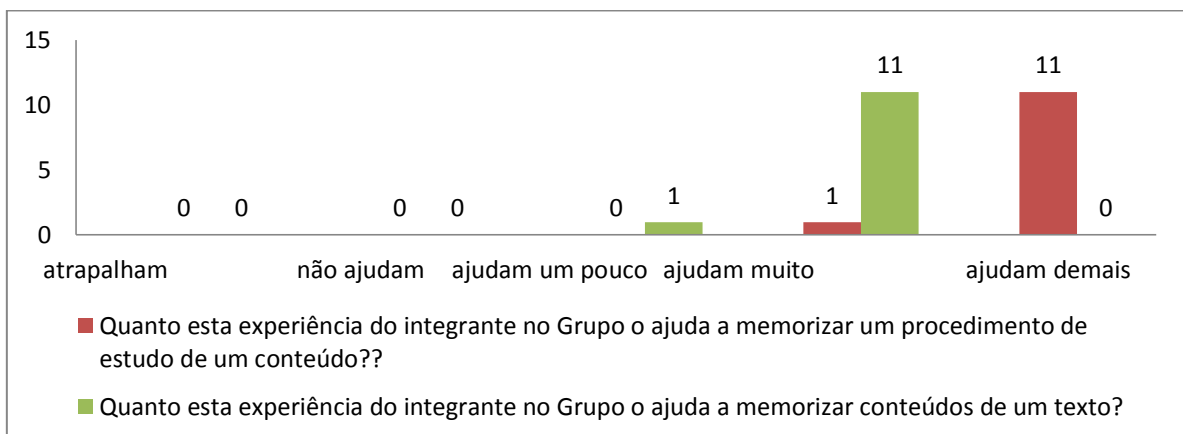
**Gráfico 4**



**Fonte:** Dados da Pesquisa

O gráfico de número cinco (5) apresenta os desafios de **Audição**. O/a integrante antes e durante a execução de uma música escuta a música reproduzida pelo professor ou em uma gravação, para reconhecer suas características. Com relação à essa atividade, nas cores verde e vermelha estão as questões e o número de respondentes.

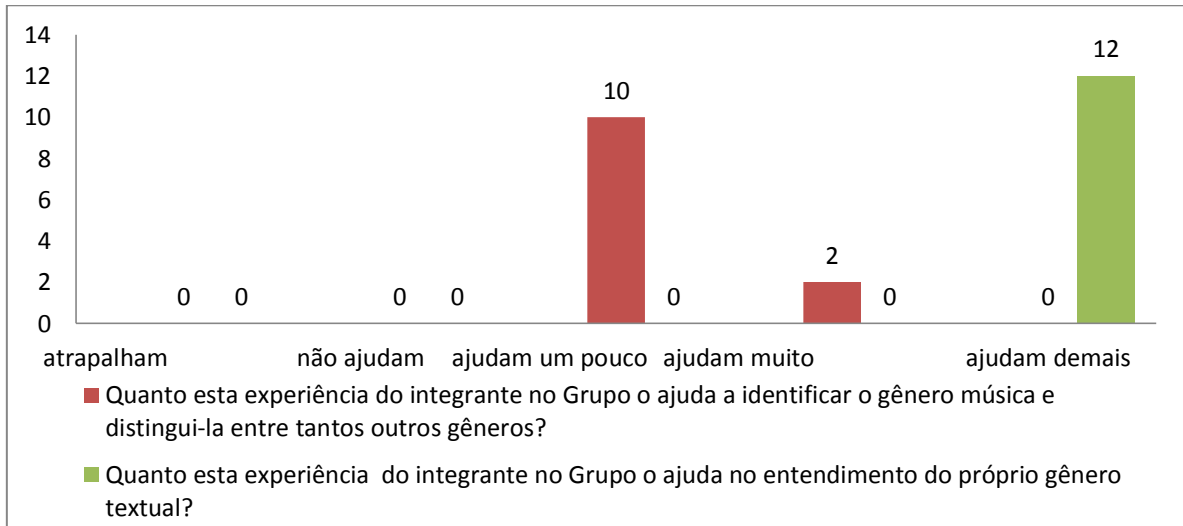
**Gráfico 5**



**Fonte:** Dados da Pesquisa

O gráfico de número seis (6) apresenta os desafios de **Análise de Gênero Textual**. O/a integrante antes de tocar uma música analisa o texto da letra e sua estrutura. Com relação à essa atividade, nas cores verde e vermelha estão as questões e o número de respondentes.

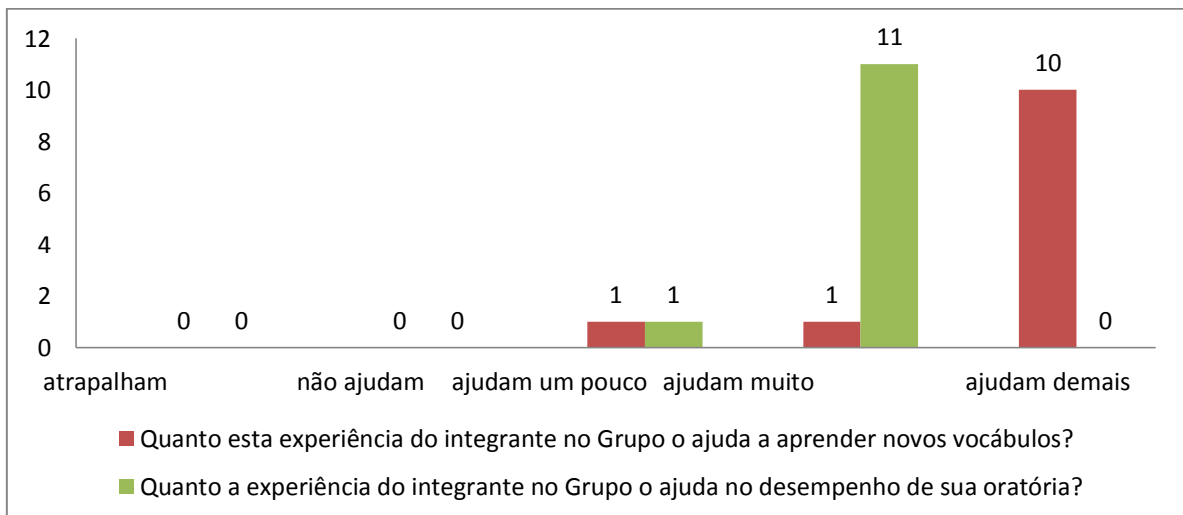
**Gráfico 6**



**Fonte:** Dados da Pesquisa

O gráfico de número sete (7) apresenta os desafios de **Análise de Vocabulário**. O/a integrante ao ler a letra de uma música está aprendendo termos e expressões que pertencem à língua portuguesa. Com relação à essa atividade, nas cores verde e vermelha estão as questões e o número de respondentes.

**Gráfico 7**

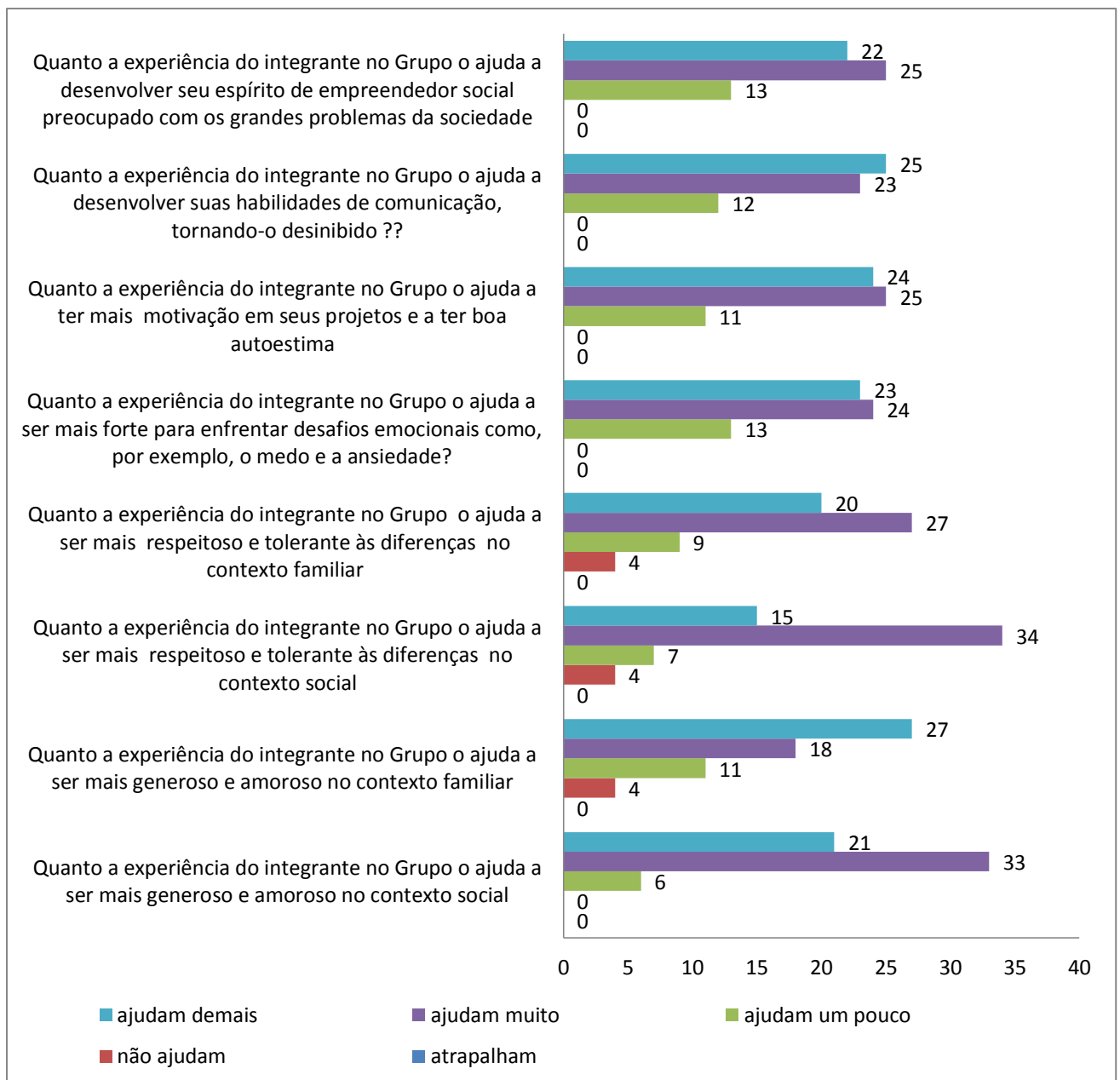


**Fonte:** Dados da Pesquisa

#### 4.10.2.2 Familiares – Comportamento Familiar e Social

O gráfico de número oito (8) apresenta questões com relação às influências do grupo nos diferentes aspectos do comportamento social e familiar. Sendo assim, nas cores azul, lilás, verde e vermelha estão o número de respondentes com relação ao grau de conformidade com a questão colocada.

**Gráfico 8**

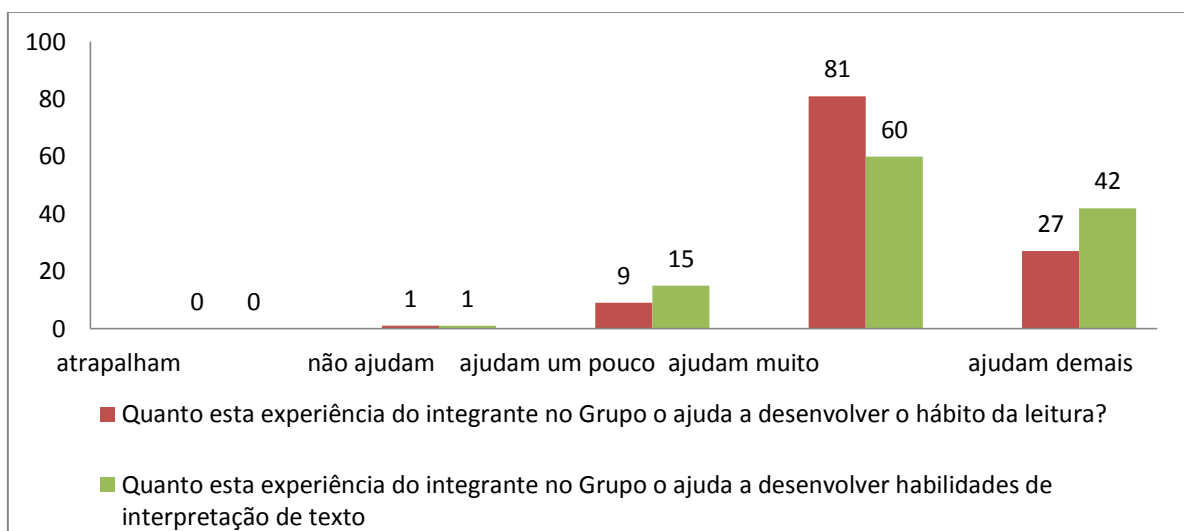


**Fonte:** Dados da Pesquisa

#### 4.10.2.3 Professores/as – Desempenho Escolar

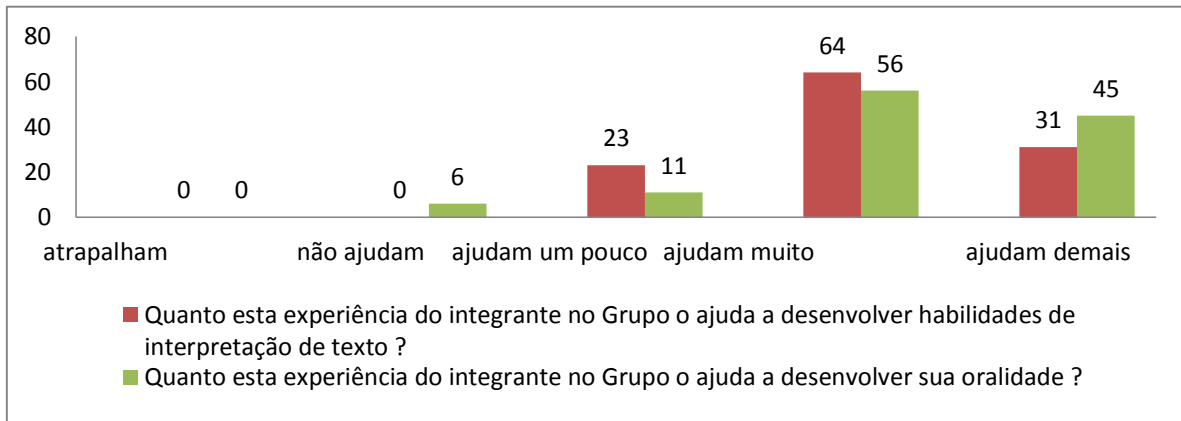
O gráfico de número nove (9) apresenta os desafios de **Leitura Convencional de Textos**. O/a integrante antes de tocar uma música com a flauta realiza uma leitura convencional (leitura silenciosa para si mesmo/a) das letras da música, na qual identifica o sentido da mensagem da música. Com relação à essa atividade, nas cores verde e vermelha estão as questões e o número de respondentes.

**Gráfico 9**



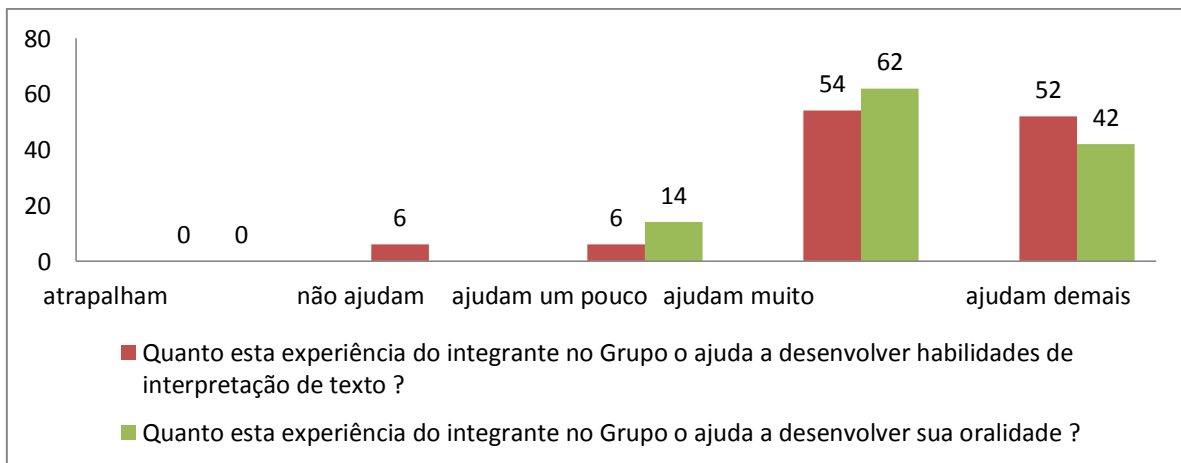
**Fonte:** Dados da Pesquisa

O gráfico de número dez (10) apresenta os desafios de **Leitura Performática de Textos**. O/a integrante antes de tocar uma música com a flauta realiza uma leitura performática (leitura em voz alta para o grupo) das letras da música, na qual identifica o sentido da mensagem da música e cria uma representação vocal e corporal sua da música. Com relação à essa atividade, nas cores verde e vermelha estão as questões e o número de respondentes.

**Gráfico 10**

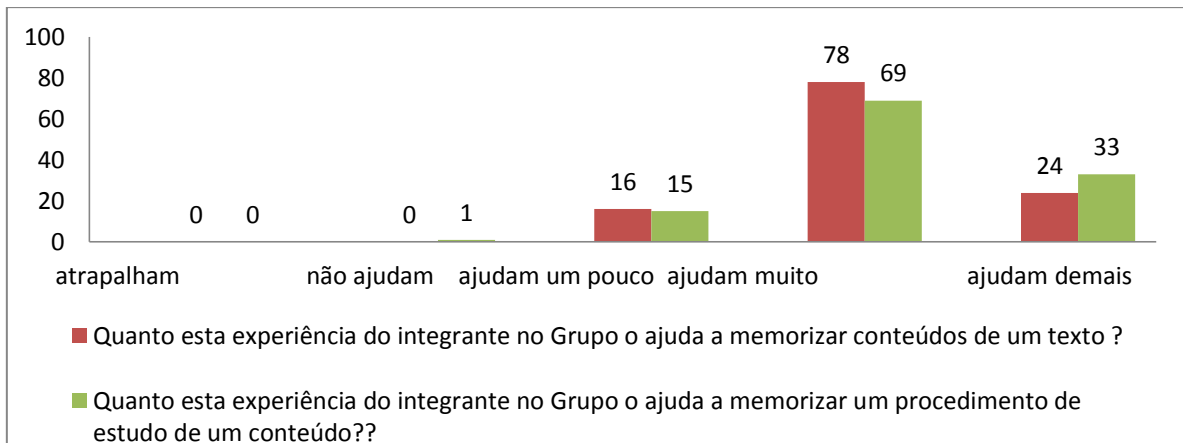
**Fonte:** Dados da Pesquisa

O gráfico de número onze (11) apresenta os desafios de **Cantar as músicas**. O/a integrante antes de tocar uma música com a flauta canta a música. Com relação à essa atividade, nas cores verde e vermelha estão as questões e o número de respondentes.

**Gráfico 11**

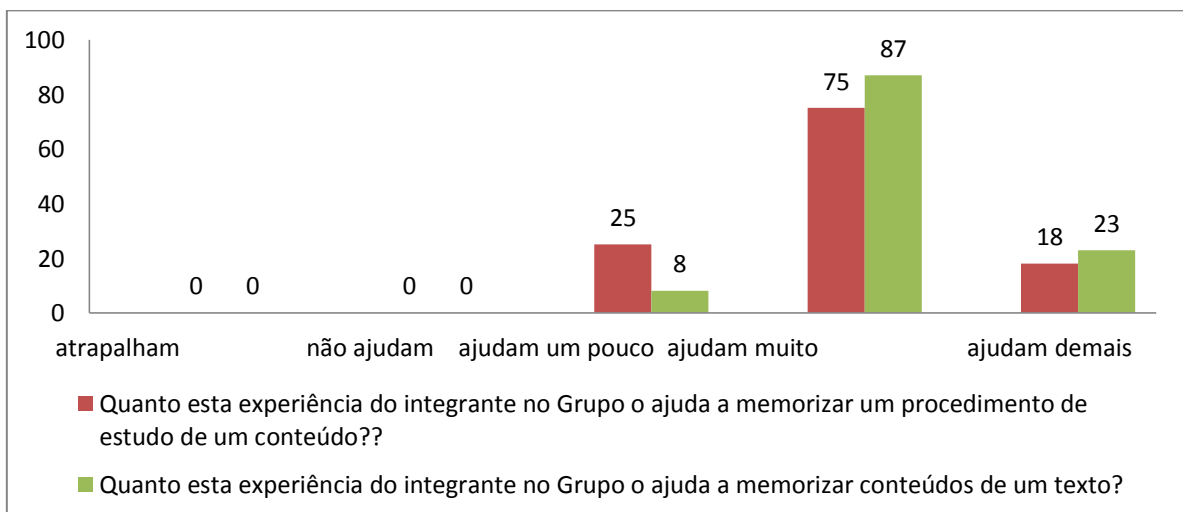
**Fonte:** Dados da Pesquisa

O gráfico de número doze (12) apresenta os desafios de **Memorizar o Arranjo e a Dinâmica da Música**. O/a integrante antes de tocar uma música com a flauta precisa memorizar a dinâmica e arranjo da música. Com relação à essa atividade, nas cores verde e vermelha estão as questões e o número de respondentes.

**Gráfico 12**

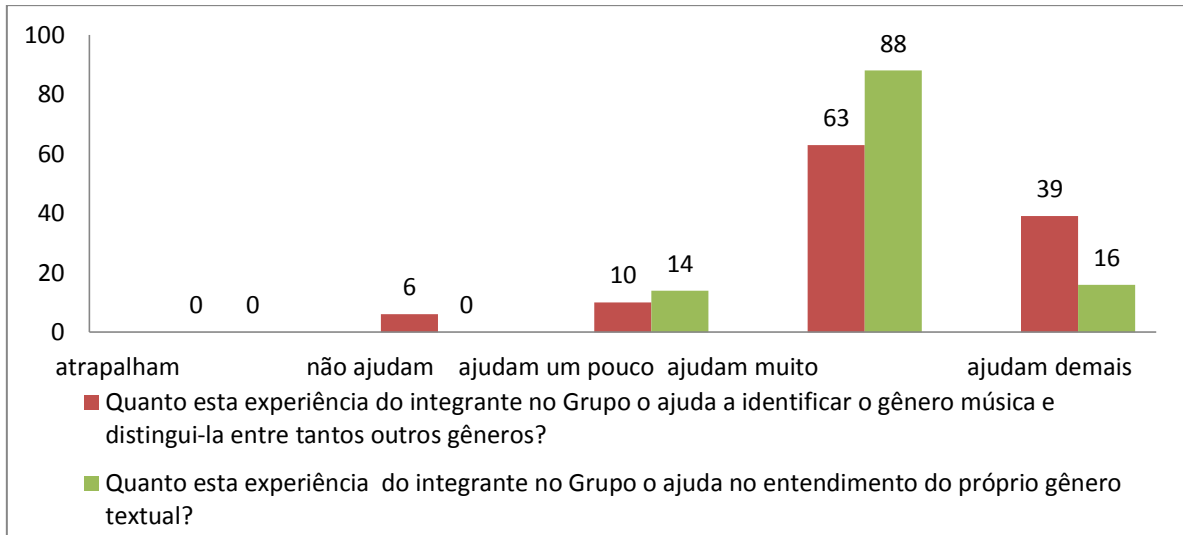
**Fonte:** Dados da Pesquisa

O gráfico de número treze (13) apresenta os desafios de **Audição**. O/a integrante antes e durante a execução de uma música escuta a música reproduzida pelo professor ou em uma gravação, para reconhecer suas características. Com relação à essa atividade, nas cores verde e vermelha estão as questões e o número de respondentes.

**Gráfico 13**

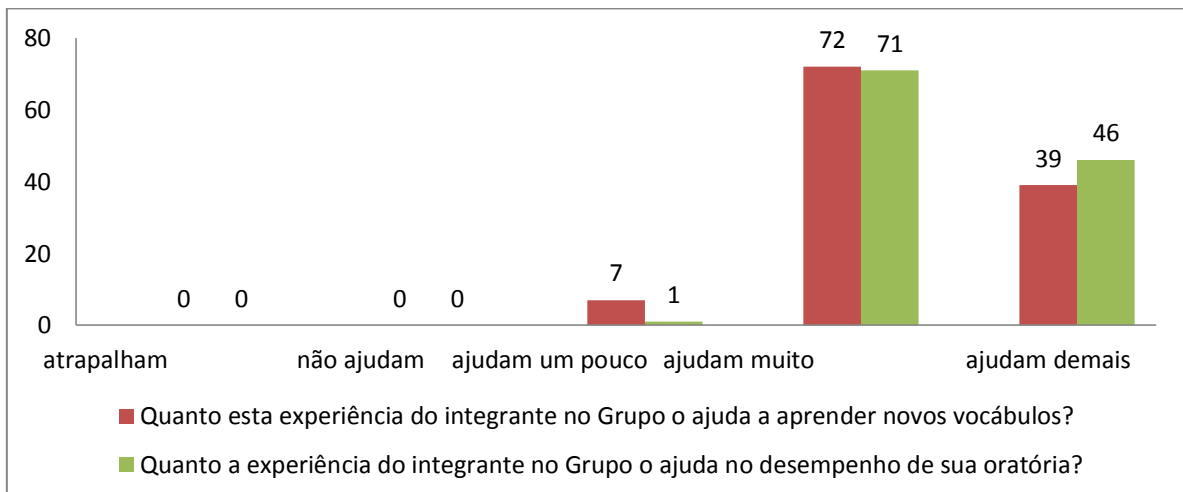
**Fonte:** Dados da Pesquisa

O gráfico de número quatorze (14) apresenta os desafios de **Análise de Gênero Textual**. O/a integrante antes de tocar uma música analisa o texto da letra e sua estrutura. Com relação à essa atividade, nas cores verde e vermelha estão as questões e o número de respondentes.

**Gráfico 14**

**Fonte:** Dados da Pesquisa

O gráfico de número quinze (15) apresenta os desafios de **Análise de Vocabulário**. O/a integrante ao ler a letra de uma música está aprendendo termos e expressões que pertencem à língua portuguesa. Com relação à essa atividade, nas cores verde e vermelha estão as questões e o número de respondentes.

**Gráfico 15**

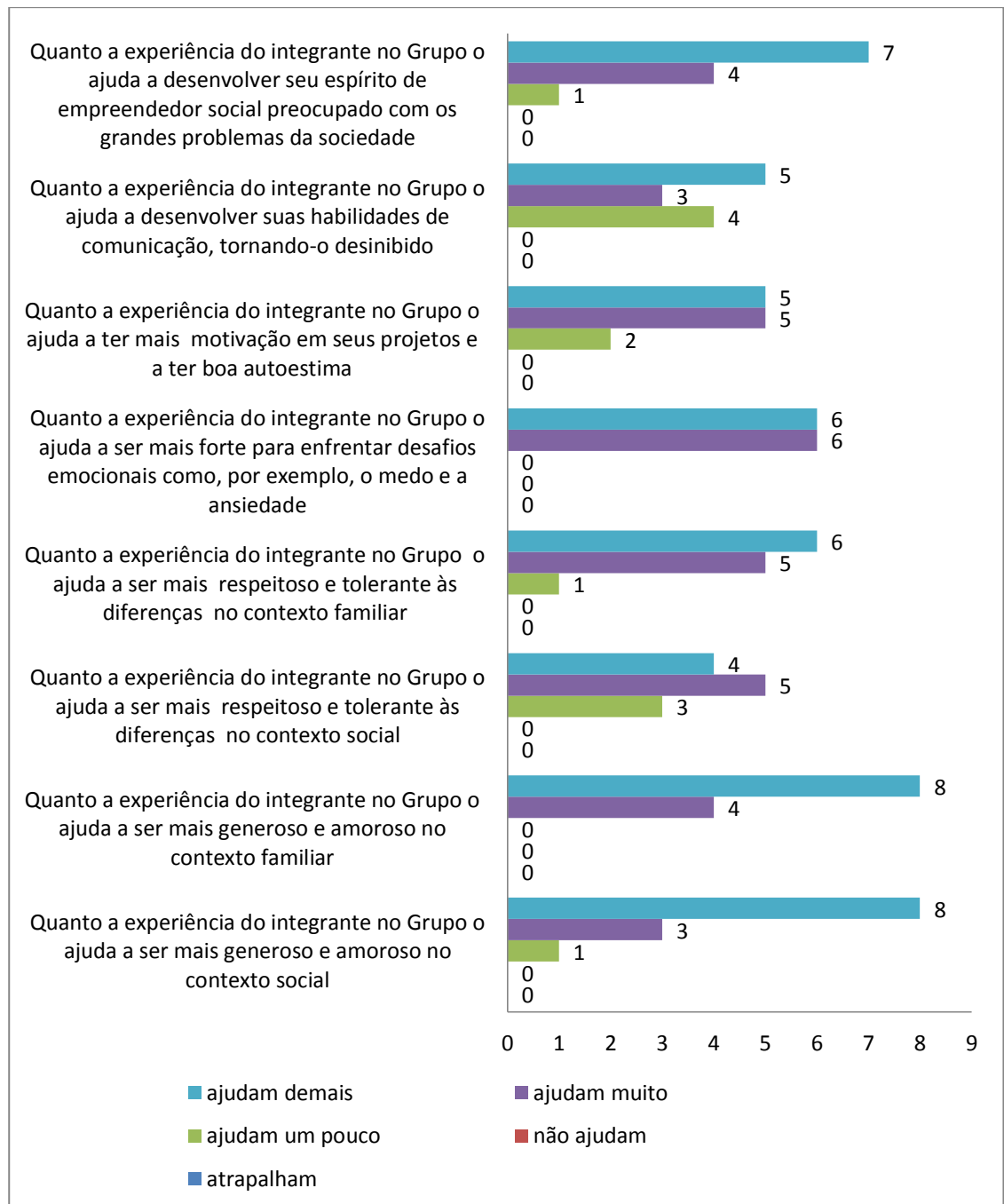
**Fonte:** Dados da Pesquisa



#### 4.10.2.4 Integrantes – Comportamento Familiar e Social

O gráfico dezesseis (16) apresenta questões com relação às influências do grupo nos diferentes aspectos do comportamento social e familiar. Sendo assim, nas cores azul, lilás, verde e vermelha estão o número de respondentes com relação ao grau de conformidade com a questão colocada.

**Gráfico 16**



**Fonte:** Dados da Pesquisa

#### 4.10.3 ANÁLISE DOS IMPACTOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NÃO FORMAL

A pesquisa manifesta seus impactos e/ou resultados à luz de uma experiência não escolar de ensino-aprendizagem, a qual proporcionou a dilatação de um olhar mais holístico sobre música e seu aporte para a educação na forma mais prática e significativa capaz, uma vez que, conforme organiza o antropólogo da música Allan Merriam (1964), a música exerce dez (10) funções sociais. São estas as funções: expressão emocional, prazer estético, divertimento, comunicação, representação simbólica, reação física, impor conformidade a normas sociais, validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e contribuição para a integração da sociedade. Posto isto, a experiência com música por intermédio da prática de sonoridades no grupo de flauta doce faz, naturalmente, e intencionalmente, alusão às funções que essa arte exerce segundo postulação atribuída pelo musicólogo supracitado. Sem desvanecimento, é possível inferir as contribuições positivas desse ensino-aprendizagem para a vida dos/as integrantes como um todo.

Considera-se como contribuição o fato de a maioria destas crianças e adolescentes não terem o ensino de música nas suas respectivas escolas, assim, esse contato com a música no contexto não formal de uma igreja pôde aproximá-las dessa arte no que diz respeito a um estudo mais sistematizado. Quanto aos/às integrantes que já têm o contato com a música no ensino formal, essa experiência com as flautas pôde ampliar as possibilidades desses/as estudantes se expressarem artisticamente através da música, uma vez que estes dois tipos de ensino, tanto o formal quanto o não formal, atendem a sistemáticas diferentes, mas que pensam em comum possibilitar experimentação, aprendizado e fruição através da arte dos sons.

Os resultados puderam ser vistos nitidamente quando os pais/mães, parentes e amigos/as expuseram suas considerações a respeito, por exemplo, do comportamento da criança ou adolescente, que mudou depois da sistemática do grupo de flauta em que se pensa e se estimula, por exemplo, o trabalho em grupo, o respeito pelo/a outro/a etc. Como também o desempenho escolar foi melhorado devido ao fato, por exemplo, de que a criança ou adolescente era um pouco desatenta e depois da experiência no grupo de flautas que trabalha a concentração e percepção sonora, a criança pôde aprimorar essa capacidade de concentração. Além de se pensar também que a música estimula a capacidade cognitiva e criativa, o que pode de certa forma ajudar em qualquer outra disciplina que precisa dessa habilidade humana.

Como também a relação com a família e a sociedade mudou devido às letras que em seus temas estimulavam o amor, o respeito, a paz, o louvor a Deus etc. Enfim, estes são, entre outros, os ganhos adquiridos pelos/as integrantes do Grupo Infanto-juvenil de Flauta Doce através da experiência do ensino-aprendizagem de música no contexto não formal.

Com base nos referenciais teóricos utilizados na pesquisa, é possível constatar, à luz dos resultados obtidos, que, segundo as ideias de Penna (1995 e 2010), Schafer (1991), Ferreira (2013), os PCNs (1998), entre outros/as teóricos/as, é de extrema importância propagar o ensino de música, uma vez que este consegue ampliar as expressões artísticas dos/as alunos/as, bem como contribuir com intrepidez com relação ao desempenho escolar nas disciplinas curriculares. Os gráficos acima destacam com relação a essa competência que os/as alunos/as integrantes do grupo tiveram forte influência da música no contexto escolar com relação às competências postas em investigação, a saber: desafios de leitura convencional com relação ao hábito de leitura e as habilidades de interpretação de textos; desafios de leitura performática em relação às habilidades de interpretação de textos e desenvolvimento da oralidade; desafios de cantação de músicas no desenvolvimento da oralidade e comunicação com volume adequado às diferentes situações comunicativas; desafios de memorização de arranjos e dinâmicas musicais no auxílio da memorização de conteúdos de um texto e no procedimento de estudo de conteúdos; desafios de audição na atividade de escutar músicas reproduzidas em gravações ou pelo professor na contribuição da memorização de conteúdos de um texto e no trabalho de memorização de procedimentos de estudos de conteúdos; desafios de análise de gênero textual para a identificação e distinção do gênero música dentre outros gêneros e caracterização do próprio gênero; desafios de análise de vocabulário na aprendizagem de novos vocábulos e desempenho de oralidade. Dessa maneira, a experiência do grupo ajudou de forma valiosa, principalmente em competências de leitura e escrita, destrezas básicas para o estudo de qualquer disciplina. De modo geral, os gráficos apresentam, em sua maioria de forma positiva os resultados destacados em “ajuda muito” e “ajuda demais”, o que pôde constatar, de fato, os resultados e contribuições dos impactos do grupo.

Com relação ao comportamento familiar e social, à luz dos resultados obtidos e ilustrados nos gráficos acima, bem como a partir dos/as seus/suas respectivos/as respondentes, é possível afirmar que é notória a transformação social através da música. Como afirmam os/as pensadores/as Platão (427-347 a.C.), Aristóteles (384-322 a.C.), Aguiar (2007), Oliveira (2003), Brécia (2003), Chiarelli e Barreto (2005), Barbosa (2009), Ferreira (2013), Freire

(1987), entre outros/as que compõem a fundamentação desta pesquisa, que a música colabora no processo de mudança do padrão de comportamento com relação aos aspectos que esta pesquisa pôde investigar e posteriormente afirmar, a saber: generosidade e amorosidade no contexto família e social; respeito e tolerância às diferenças no contexto familiar e social; fortalecimento no enfrentamento de desafios emocionais como, por exemplo, o medo e a ansiedade; motivação em projetos pessoais e boa autoestima; desenvolvimento de habilidades de comunicação para ajudar na desinibição. Sendo assim, nos gráficos constatam que a maioria dos/as respondentes afirmaram que a experiência dos/as integrante do grupo “ajuda muito” e “ajuda demais” com relação aos aspectos do comportamento já mencionados.

Sendo assim, esta pesquisa se revela uma grande fonte de dados para se construir reflexões sobre tudo no que diz respeito à prática docente, especificamente do ensino de música. Essa experiência mostra que tem um valor inestimável proporcionar o ensino da música, e que esta influência diretamente nas vivências dos/as alunos/as que têm o contato com arte dos sons. Dessa maneira, os presentes resultados podem inspirar aos/as arte educadores/as e acentuar a música em escolas e outros espaços educativos, de forma que o seu ensino seja contextualizado, com significados e a possibilidade de transformar socialmente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa realizada, cuja natureza se configura em forma de relato de experiência que se deu no Grupo Infanto-juvenil de Flauta Doce da Igreja Evangélica Congregacional (IEC) de Sumé – PB, bem como baseado nas intervenções e observações realizadas no grupo, além das entrevistas estruturadas roteirizadas com o apoio de instrumentos de medição baseados em Escala de Likert, realizadas com todos/as os/as sujeitos/as da experiência, é possível afirmar confiantemente que é valioso educar musicalmente crianças e jovens nos espaços de educação não formal, bem como viabilizar o aperfeiçoamento das expressões artísticas de sujeitos/as com esse perfil de faixa etária nesses respectivos espaços.

A presente monografia intensifica a discussão sobre o ensino-aprendizagem de música com relação à sua continuidade ou não nas escolas, uma vez que esta é uma problemática observada no contexto desta pesquisa, a qual foi diagnosticada a falta do ensino efetivo dessa arte na cidade de Sumé. Essa monografia levanta discussões e reforça o valor desse ensino que infelizmente ainda enfrenta dificuldades de efetivação, embora seja obrigatório conforme estabelece a Lei 11.769/08, a qual não dá conta dessa problemática da inexistência dessa arte nas escolas de educação básica, entretanto, o ensino não formal consegue promover, por meios de outras estratégias, experiências com essa arte.

Assim, esse trabalho também faz chamado aos poderes públicos municipais e estaduais para se inspirarem na experiência aqui descrita, no que tange à ratificação do valor que há na experiência com as artes, especificamente com a música, inclusive, no processo de formação de cidadãos/ãs para o exercício da cidadania, de forma que o respeito e a harmonia social possa se dar com mais eficácia.

No que tange à produção científica, essa pesquisa cooperou no âmbito das pesquisas em Educação Musical para fortalecer ainda mais as pesquisas nessa área, como também para contribuir com os/as pesquisadores/as e/ou professores/as que porventura possam tomar essa monografia como referencial. Esse estudo também poderá ser tomado como ponto de partida para outras pesquisas acadêmicas, a exemplo de artigos científicos, dissertações de mestrado e/ou teses de doutorado. Esse trabalho apresenta considerável grau de representatividade no que tange à dimensão da pesquisa realizada, o que pode contribuir para a produção de futuras publicações científicas em livros ou revistas, por exemplo, de forma que essa experiência venha a ser compartilhada com mais intensidade, tanto no contexto acadêmico, quanto nas escolas de educação básica e demais espaços de educação.

Quanto à minha formação profissional, essa pesquisa pôde me afirmar ainda mais enquanto educador habilitado para a docência na área de Linguagens e Códigos pela Licenciatura em Educação do Campo, a qual agrega a música. Assim, pude vislumbrar com mais nitidez os horizontes de possibilidades no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de música. A experiência do Grupo Infanto-juvenil de Flauta Doce também poderá inspirar a formação de outros grupos musicais em diferentes espaços educativos, para que se possa propagar a arte dos sons, proporcionar transformação social e qualidade de vida não só aos/as seus/suas integrantes, mas também a todos/as que apreciam essa arte.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Carlos Eduardo Ribeiro. **Platão: Contribuições da música na formação do cidadão**. “Existência da arte” – Revista Eletrônica do Grupo PET – Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São Paulo João Del-Rei – Ano III – Número III – janeiro a dezembro de 2007. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/3\\_Edicao/exemplo%20artigo.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/3_Edicao/exemplo%20artigo.pdf)>. Acesso em 01 de Agosto de 2017.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**. Por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

ARONOFF, Frances Weber. **La musica y El niño pequeño**. Buenos Aires: Ricordi, 1974.

BARBOSA, Ana Mae. **Civilização e Contemporaneidade: processo civilizatório e reconstrução social através da arte**. XII Simpósio Internacional Processo Civilizatório – ECA – USP: Recife/Brasil, 2009.

BENASSI, Cláudio Alves. **A flauta Doce: a história do percurso desse instrumento na música contemporânea**. Revista Eletrônica discente história.com. Bahia, p. 1-16, nº I, 2013. Disponível em:

<[http://www.academia.edu/4145570/A\\_flauta\\_doce\\_a\\_hist%C3%B3ria\\_do\\_percurso\\_desse\\_instrumento\\_na\\_m%C3%BAsica\\_contempor%C3%A2nea](http://www.academia.edu/4145570/A_flauta_doce_a_hist%C3%B3ria_do_percurso_desse_instrumento_na_m%C3%BAsica_contempor%C3%A2nea)>. Acessado em 27 de Jun. de 2017.

BENASSI, Claudio Alves. **Flauta doce soprano: técnica, criação e educação de Garcia (2006): uma releitura crítica**. Em: Revista Diálogos: linguagens em movimento. Ano III, N. I, jan.- Disponível em:

<[https://www.academia.edu/31076937/Flauta\\_doce\\_soprano\\_t%C3%A9cnica\\_cria%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_educ%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_Garcia\\_2006\\_uma\\_releitura\\_cr%C3%ADtica](https://www.academia.edu/31076937/Flauta_doce_soprano_t%C3%A9cnica_cria%C3%A7%C3%A3o_e_educ%C3%A7%C3%A3o_de_Garcia_2006_uma_releitura_cr%C3%ADtica)>. Acessado em 27 de Jun. de 2017.

BLACKING, John. **The anthropology of the body**. London: Academic Press, 1977. 438 p.

BLACKING, John. **How musical is man?** University of Washington Press; Edição: Reprint (1 de setembro de 1974).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008, que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

CASCAIS, Maria das Graças. **Educação Formal, Informal e não formal em ciências: Contribuição dos diversos espaços Educativos**, 2011, Manaus/AM.

CHIARELLI, Lúgia Karina Meneghetti; BARRETO, Sidirley de Jesus. **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: A música como meio de desenvolver a integração do ser**. Recreart, Santiago de Compostela, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>> . Acesso em: 23 de Julho de 2017.

Cifrar. Disponível em: <<http://www.descomplicandoamusica.com/cifra-significado/>>. Acessado em 26/08/17.

DANTAS, Fred. **Teoria e leitura da música para as filarmônicas**. Salvador: Casa das Filarmônicas, 2003.

ESTEVAM, Bread Soares. **Reflexões sobre o diário de campo** – Webeartigos.com – Publicado em 08 de January de 2012 . Disponível em: <<http://www.webeartigos.com/artigos/reflexoes-sobre-o-diario-de-campo/82508/#ixzz4KEp5w3oO>>. Acesso em 3 de Junho de 2017.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. Martins Ferreira. 8.ed., 1ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2013. – (Coleção como usar na sala de aula)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. 44ª Ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. Editora Atlas S.A. São Paulo. Brasil, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa / Antônio Carlos Gil**. – 5. Ed. – São Paulo : Atlas, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas** – Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar: 2006.

LEDES, Maria Isabel Nascimento. **Inovação pedagógica como ‘utopia realizável’: uma mudança ontológica nos saberes do professor e do aluno**. Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola. Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF/CAPES-UnB – EdUECE; Livro 1, 02628, [2007?].

**Lei de música 11.769**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm)>. Acesso: 24 de Julho de 2017.

MAE, Ana. **Arte, educação e reconstrução social**. In: \_\_\_\_\_. XII Simpósio Internacional Processo Civilizador. Recife, 2009, p. 1-5. Disponível em: <[http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais12/artigos/pdfs/mesas\\_redondas/MR\\_Barbosa.pdf](http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais12/artigos/pdfs/mesas_redondas/MR_Barbosa.pdf)>. Acesso em 31 de Julho de 2017.

MALTEZ, José Adelino. **Kallipolis** – República: repertório português de ciência política. Edição Eletrônica, 2004. Disponível em: <<http://maltez.info/respublica/topicos/aaetrak/kallipolis.htm>>. Acessado em 04 de Agosto de 2017.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros passos; 74)

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. 2ª ed. SP: HUCITEC/ RJ: ABRASCO, 1993.

ESTEVAM, Bread Soares. **Reflexões sobre o diário de campo** – Webeartigos.com - Publicado em 08 de January de 2012 Disponível em: <<http://www.webeartigos.com/artigos/reflexoes-sobre-o-diario-de-campo/82508/>>. Acessado em 03 de Agosto de 2017.

MEC/SEF. **Parâmetros Nacionais do Ensino Médio** - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 1999.



MERRIAM, A O. **The anthropology of music**. U.S.A.: North – West University Press, 1964. Disponível em:

<[http://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/etno/complementarias/Merriam%20Alan-The\\_Anthropology\\_of\\_Music-1.pdf](http://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/etno/complementarias/Merriam%20Alan-The_Anthropology_of_Music-1.pdf)> Acessado em 29 de Setembro de 2017.

MORAIS, José. **A Arte de Ler: Psicologia cognitiva da leitura**. Lisboa:Cosmos, 1997.

**Música Barroca**. Disponível em:<<http://arte-barroca.info/musica-barroca.html>>. Acessado em 29 de Julho de 2017.

**Música de Câmara**. Disponível em:<<http://musicaemtrancoso.org.br/saiba-o-que-e-musica-de-camara/>>. Acessado em 29 de Julho de 2017.

**Notação musical cifrada**. Disponível em:<<http://www.descomplicandoamusica.com/cifra-significado/>>. Acessado em 2 de Junho de 2017.

OLIVEIRA, Alda de. **Atuação profissional do educador musical: terceiro setor**. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 8, p. 93-99, mar. 2003. Disponível em:

<[http://site1367507129.hospedagemdesites.ws/revista\\_abem/ed8/revista8\\_artigo16.pdf](http://site1367507129.hospedagemdesites.ws/revista_abem/ed8/revista8_artigo16.pdf)>. Acesso em: 23 de Julho de 2017.

OLIVEIRA, Clarindo Gonçalves de. **História Resumida da Música - Música Barroca**.

Disponível em: <<http://villalobospvh.com.br/textos/M%C3%BAAsica%20Barroca.pdf>>. Acessado em: 02 de Setembro de 2017.

OLIVEIRA, Clarindo Gonçalves de. **História Resumida da Música - Música**

**Renascentista**. Disponível em:

<<http://villalobospvh.com.br/textos/M%C3%BAAsica%20Renascentista.pdf>>. Acessado em: 02 de Setembro de 2017.

PEREGRINO, Yara Rosas. PENA, Maura. COUTINHO, Silvia Ribeiro. MARINHO, Vanildo. **Da Camiseta ao Museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. Yara Rosas Peregrino (Coord.), Maura Pena, Sylvia Ribeiro Coutinho, Vanildo Marinho. – João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 1995.

ROUXEL, Annie; RENNES, Cellam. **Ensino da Literatura: experiência estética e formação do leitor (sobre a importância da experiência estética na formação do leitor)** Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino. José Hélder Pinheiro Alves (Org.). Campina Grande: Abralic, 2014.

SKALSKI, Tatiana Reichak. **A importância da música nos anos iniciais**. 2010. 37 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível

em:<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39545/000825075.pdf?se>>. Acessado em 24 de Julho de 2017.

SOUZA, Jusamara (Coord.). **Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música**. In:

NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et alii*. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 2. Ed. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, 1999. p. 205-214.

TRAVASSOS, Elizabeth. **John Blacking ou uma humanidade sonora e saudavelmente organizada**. Cadernos de campo, São Paulo, n.16, p. 1-304, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

YOU TUBE. Pitágoras - Cura das Emoções Inferiores | Mestres da Prosperidade. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=ywI3gz8d\\_q0](https://www.youtube.com/watch?v=ywI3gz8d_q0)>. Acessado em: 07 de Agosto de 2017.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS/AS INTEGRANTES –  
COMPORTAMENTO FAMILIAR E SOCIAL**



O Grupo Infanto-juvenil de Flauta Doce é um conjunto musical de crianças e pré-adolescentes que estudam música e tocam flauta doce na Igreja Evangélica Congregacional de Sumé – PB. O grupo é formado por doze crianças e adolescentes cristãos na faixa etária entre cinco a treze anos de idade, os mesmos são filhos/as dos/as membros/as da igreja. Os/as integrantes do grupo estudam música com o professor uma vez por semana e nos momentos de culto o grupo se apresenta na igreja.

### Pesquisa de Impactos do Grupo no COMPORTAMENTO

Perfil do Entrevistado: **Integrante**

Idade: \_\_\_\_\_

<b>Quanto a experiência do integrante no Grupo o ajuda a ser mais generoso e amoroso no contexto social?</b>				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais
<b>Quanto a experiência do integrante no Grupo o ajuda a ser mais generoso e amoroso no contexto familiar?</b>				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais

<b>Quanto a experiência do integrante no Grupo o ajuda a ser mais respeitoso e tolerante às diferenças no contexto social?</b>				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais
<b>Quanto a experiência do integrante no Grupo o ajuda a ser mais respeitoso e tolerante às diferenças no contexto familiar?</b>				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais

<b>Quanto a experiência do integrante no Grupo o ajuda a ser mais forte para enfrentar desafios emocionais como, por exemplo, o medo e a ansiedade?</b>				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais
<b>Quanto a experiência do integrante no Grupo o ajuda a ter mais motivação em seus projetos e a ter boa autoestima?</b>				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais

<b>Quanto a experiência do integrante no Grupo o ajuda a desenvolver suas habilidades de comunicação, tornando-o desinibido?</b>				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais
<b>Quanto a experiência do integrante no Grupo o ajuda a desenvolver seu espírito de empreendedor social preocupado com os grandes problemas da sociedade?</b>				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS/AS INTEGRANTES - DESEMPENHO  
INTERDISCIPLINAR DE LÍNGUA PORTUGUESA E OUTRAS DISCIPLINAS**



O Grupo Infanto-juvenil de Flauta Doce é um conjunto musical de crianças e pré-adolescentes que estudam música e tocam flauta doce na Igreja Evangélica Congregacional de Sumé – PB. O grupo é formado por doze crianças e adolescentes cristãos na faixa etária entre cinco a treze anos de idade, os mesmos são filhos/as dos/as membros/as da igreja. Os/as integrantes do grupo estudam música com o professor uma vez por semana e nos momentos de culto o grupo se apresenta na igreja.

### Pesquisa de impactos do Grupo no DESEMPENHO INTERDISCIPLINAR DE LÍNGUA PORTUGUESA e Outras Matérias

Perfil do Entrevistado: **Integrante**

Idade: \_\_\_\_\_

Matérias Consideradas:

( ) Todas as Matérias ( ) Algumas Matérias: \_\_\_\_\_

**DESAFIOS DE LEITURA CONVENCIONAL DE TEXTOS.** O integrante antes de tocar uma música com a flauta realiza uma leitura convencional (leitura silenciosa para si mesmo) das letras da música, na qual identifica o sentido da mensagem da música.

Quanto esta experiência do integrante no Grupo o ajuda a desenvolver o hábito da leitura?				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais
Quanto esta experiência do integrante no Grupo o ajuda a desenvolver habilidades de interpretação de texto				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais

**DESAFIOS DE LEITURA PERFORMÁTICA DE TEXTOS.** O integrante antes de tocar uma música com a flauta realiza uma leitura performática (leitura em voz alta para o grupo) das letras da música, na qual identifica o sentido da mensagem da música e cria uma representação vocal e corporal sua da música.

Quanto esta experiência do integrante no Grupo o ajuda a desenvolver habilidades de interpretação de texto?				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais
Quanto esta experiência do integrante no Grupo o ajuda a desenvolver sua oralidade?				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais

**DESAFIOS DE CANTAR A MÚSICA.** O integrante antes de tocar uma música com a flauta canta a música.

Quanto esta experiência do integrante no Grupo o ajuda a desenvolver habilidades de interpretação de texto?				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais
Quanto esta experiência do integrante no Grupo o ajuda a desenvolver sua oralidade?				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais

**DESAFIOS DE MEMORIZAR O ARRANJO E A DINÂMICA DA MÚSICA.** O integrante antes de tocar uma música com a flauta precisa memorizar a dinâmica e o arranjo da música.

Quanto esta experiência do integrante no Grupo o ajuda a memorizar conteúdos de um texto?				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais
Quanto esta experiência do integrante no Grupo o ajuda a memorizar um procedimento de estudo de um conteúdo?				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais

**DESAFIOS DE AUDIÇÃO.** O integrante antes e durante a execução de uma música escuta a música reproduzida pelo professor ou em uma gravação, para reconhecer suas características.

Quanto esta experiência do integrante no Grupo o ajuda a memorizar conteúdos de um texto?				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais
Quanto esta experiência do integrante no Grupo o ajuda a memorizar um procedimento de estudo de um conteúdo?				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais

**DESAFIOS DE ANÁLISE DE GÊNERO TEXTUAL.** O integrante antes de tocar uma música analisa o texto da letra e sua estrutura.

Quanto esta experiência do integrante no Grupo o ajuda a identificar o gênero música e distingui-la entre tantos outros gêneros?				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais
Quanto esta experiência do integrante no Grupo o ajuda no entendimento do próprio gênero textual?				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais

**DESAFIOS DE ANÁLISE DE VOCABULÁRIO.** O integrante ao ler a letra de uma música está aprendendo termos e expressões que pertencem à língua portuguesa.

<b>Quanto esta experiência do integrante no Grupo o ajuda a aprender novos vocábulos?</b>				
<b>1 atrapalham</b>	<b>2 não ajudam</b>	<b>3 ajudam pouco</b>	<b>4 ajudam muito</b>	<b>5 ajudam demais</b>
<b>Quanto esta experiênciado integrante no Grupo o ajuda no desempenho de sua oratória?</b>				
<b>1 atrapalham</b>	<b>2 não ajudam</b>	<b>3 ajudam pouco</b>	<b>4 ajudam muito</b>	<b>5 ajudam demais</b>

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA OS/AS PROFESSORES/AS - DESEMPENHO  
INTERDISCIPLINAR DE LÍNGUA PORTUGUESA E OUTRAS DISCIPLINAS**





O Grupo Infanto-juvenil de flauta doce é um conjunto musical de crianças e pré-adolescentes que estudam música e tocam flauta doce na Igreja Evangélica Congregacional de Sumé – PB. O grupo é formado por doze crianças e adolescentes cristãos na faixa etária entre cinco a treze anos de idade, os mesmos são filhos/as dos/as membros/as da igreja. Os/as integrantes do grupo estudam música com o professor uma vez por semana e nos momentos de culto o grupo se apresenta na igreja.

### Pesquisa de impactos do Grupo no DESEMPENHO INTERDISCIPLINAR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Perfil do/a Entrevistado/a:

( ) Pedagogo/a ( ) Professor /a de Português ( ) Professor/a de outra Matéria na escola ou em outro ambiente educacional.

Dados do/a Entrevistado/a:

1. Idade \_\_\_\_\_
2. Tempo que **conhece o grupo e como ele funciona** \_\_\_\_\_
3. Tempo que conhece pelo menos um/a integrante do Grupo \_\_\_\_\_
4. Professor/a da matéria \_\_\_\_\_ de um ou mais integrantes

**DESAFIOS DE LEITURA COVENCIONAL.** O integrante antes de tocar uma música com a flauta realiza uma leitura convencional (leitura silenciosa para si mesmo) das letras da música, na qual identifica o sentido da mensagem da música.

<b>Quanto esta experiência do integrante no Grupo o ajuda a desenvolver o hábito da leitura?</b>				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais
<b>Quanto esta experiência do integrante no Grupo o ajuda a desenvolver habilidades de interpretação de texto?</b>				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais

**DESAFIOS DE LEITURA PERFORMÁTICA DE TEXTOS.** O integrante antes de tocar uma música com a flauta realiza uma leitura performática (leitura em voz alta para o grupo) das letras da música, na qual identifica o sentido da mensagem da música e cria uma representação vocal e corporal sua da música.

<b>Quanto esta experiência do integrante no Grupo o ajuda a desenvolver habilidades de interpretação de texto?</b>				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais
<b>Quanto esta experiência do integrante no Grupo o ajuda a desenvolver sua oralidade?</b>				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais

**DESAFIOS DE CANTAR A MÚSICA.** O integrante antes de tocar uma música com a flauta canta a música.

<b>Quanto esta experiência do integrante no Grupo o ajuda a desenvolver sua oralidade?</b>				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais
<b>Quanto esta experiência do integrante no Grupo o ajuda a comunicar-se em volume adequado às diferentes situações comunicativas?</b>				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais

**DESAFIOS DE MEMORIZAR O ARRANJO E A DINÂMICA DA MÚSICA.** O integrante antes de tocar uma música com a flauta precisa memorizar a dinâmica e o arranjo da música.

<b>Quanto esta experiência do integrante no Grupo o ajuda a memorizar conteúdos de um texto?</b>				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais
<b>Quanto esta experiência do integrante no Grupo o ajuda a memorizar um procedimento de estudo de um conteúdo?</b>				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais

**DESAFIOS DE AUDIÇÃO.** O integrante antes e durante a execução de uma música escuta a música reproduzida pelo professor ou em uma gravação, para reconhecer suas características.

<b>Quanto esta experiência do integrante no Grupo o ajuda a memorizar conteúdos de um texto?</b>				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais

<b>Quanto esta experiência do integrante no Grupo o ajuda a memorizar um procedimento de estudo de um conteúdo?</b>				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais

**DESAFIOS DE ANÁLISE DE GÊNERO TEXTUAL.** O integrante antes de tocar uma música analisa o texto da letra e sua estrutura.

<b>Quanto esta experiência do integrante no Grupo o ajuda a identificar o gênero música e distingui-lo entre tantos outros gêneros?</b>				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais
<b>Quanto esta experiênciado integrante no Grupo o ajuda no entendimento das características do próprio gênero textual?</b>				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais

**DESAFIOS DE ANÁLISE DE VOCABULÁRIO.** O integrante ao ler a letra de uma música está aprendendo termos e expressões que pertencem à língua portuguesa.

<b>Quanto esta experiência do integrante no Grupo o ajuda a aprender novos vocábulos?</b>				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais
<b>Quanto esta experiênciado integrante no Grupo o ajuda no desempenho de sua oratória?</b>				
1 atrapalham	2 não ajudam	3 ajudam pouco	4 ajudam muito	5 ajudam demais

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA AS FAMÍLIAS E DEMAIS PESSOAS DO CONTEXTO  
SOCIAL – COMPORTAMENTO FAMILIAR E SOCIAL**



O Grupo Infanto-juvenil de Flauta Doce é um conjunto musical de crianças e pré-adolescentes que estudam música e tocam flauta doce na Igreja Evangélica Congregacional de Sumé – PB. O grupo é formado por doze crianças e adolescentes cristãos na faixa etária entre cinco a treze anos de idade, os mesmos são filhos/as dos/as membros/as da igreja. Os/as integrantes do grupo estudam música com o professor uma vez por semana e nos momentos de culto o grupo se apresenta na igreja.

### Pesquisa de impactos do Grupo no COMPORTAMENTO

Perfil do/a Entrevistado/a:

( ) Pai ( ) Mãe ( ) irmão/irmã ( ) Responsável ( ) Parente próximo ( ) Amigo/a da família

Dados do Entrevistado/a:

1. Idade \_\_\_\_\_
2. Tempo que **conhece o grupo e como ele funciona** \_\_\_\_\_
3. Tempo que conhece pelo menos um integrante do Grupo \_\_\_\_\_
4. Grau de Relacionamento com o/a integrante do Grupo \_\_\_\_\_

**Quanto a experiência do integrante no Grupo o ajuda a ser mais generoso e amoroso no contexto social?**

1 atrapalham      2 não ajudam      3 ajudam pouco      4 ajudam muito      5 ajudam demais

**Quanto a experiência do integrante no Grupo o ajuda a ser mais generoso e amoroso no contexto familiar?**

1 atrapalham      2 não ajudam      3 ajudam pouco      4 ajudam muito      5 ajudam demais

**Quanto a experiência do integrante no Grupo o ajuda a ser mais respeitoso e tolerante às diferenças no contexto social?**

1 atrapalham      2 não ajudam      3 ajudam pouco      4 ajudam muito      5 ajudam demais

**Quanto a experiência do integrante no Grupo o ajuda a ser mais respeitoso e tolerante às diferenças no contexto familiar?**

1 atrapalham      2 não ajudam      3 ajudam pouco      4 ajudam muito      5 ajudam demais

**Quanto a experiência do integrante no Grupo o ajuda a ser mais forte para enfrentar desafios emocionais como, por exemplo, o medo e a ansiedade?**

1 atrapalham      2 não ajudam      3 ajudam pouco      4 ajudam muito      5 ajudam demais

**Quanto a experiência do integrante no Grupo o ajuda a ter mais motivação em seus projetos e a ter boa autoestima?**

1 atrapalham      2 não ajudam      3 ajudam pouco      4 ajudam muito      5 ajudam demais

**Quanto a experiência do integrante no Grupo o ajuda a desenvolver suas habilidades de comunicação, tornando-o desinibido?**

1 atrapalham      2 não ajudam      3 ajudam pouco      4 ajudam muito      5 ajudam demais

**Quanto a experiência do integrante no Grupo o ajuda a desenvolver seu espírito de empreendedor social preocupado com os grandes problemas da sociedade?**

1 atrapalham      2 não ajudam      3 ajudam pouco      4 ajudam muito      5 ajudam demais