



CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS  
CURSO DE MÚSICA LICENCIATURA

**LUCAS DOS SANTOS CHAGAS**

**A INICIAÇÃO INSTRUMENTAL COLETIVA ATRAVÉS DA MUSICALIZAÇÃO  
EM CONTEXTO DE OFICINA(S):** Uma experiência vivenciada pelas práticas musicais  
direcionando o ensino coletivo de flauta doce na Oficina de Música do Projeto de Extensão  
Universitária PIBEX / UEMA.

São Luís – MA

2019

**LUCAS DOS SANTOS CHAGAS**

**A INICIAÇÃO INSTRUMENTAL COLETIVA ATRAVÉS DA MUSICALIZAÇÃO  
EM CONTEXTO DE OFICINA(S):** Uma experiência vivenciada pelas práticas musicais  
direcionando o ensino coletivo de flauta doce na Oficina de Música do Projeto de Extensão  
Universitária PIBEX / UEMA.

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura  
em Música da Universidade Estadual do  
Maranhão – UEMA, como requisito de  
conclusão de curso

Orientador: Prof. Ms. João Costa Gouveia Neto

São Luís – MA

2019

Chagas, Lucas dos Santos.

A iniciação instrumental coletiva através da musicalização em contexto de oficina(s): uma experiência vivenciada pelas práticas musicais direcionando o ensino coletivo de flauta doce no Projeto de Extensão Universitária PIBEX/UEMA / Lucas dos Santos Chagas. – São Luís, 2019.

112 f.: il. color.

Monografia (Graduação) – Curso de Música, Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

Orientador: Prof. Me. João Costa Gouveia Neto.

1. Ensino coletivo. 2. Oficina(s) pedagógicas. 3. Musicalização. 4. Flauta doce. I. Título

CDU: 780.641:37

**LUCAS DOS SANTOS CHAGAS**

**A INICIAÇÃO INSTRUMENTAL COLETIVA ATRAVÉS DA MUSICALIZAÇÃO  
EM CONTEXTO DE OFICINA(S):** Uma experiência vivenciada pelas práticas musicais  
direcionando o ensino coletivo de flauta doce na Oficina de Música do Projeto de Extensão  
Universitária PIBEX / UEMA.

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura  
em Música da Universidade Estadual do  
Maranhão – UEMA, como requisito de  
conclusão de curso

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Ms. João Costa Gouveia Neto** (Orientador)  
Universidade Estadual do Maranhão

---

**Profa. Francilourdes Carvalho Pinto Trindade**  
Especialista em Educação Aplicada à Performance Musical  
Universidade Estadual do Maranhão

---

**Prof. Abraão Abreu Estrela**  
Especialista em Educação Especial na Perspectiva de Inclusão  
Universidade Estadual do Maranhão

## AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus em primeiro lugar por sempre iluminar minha vida e guiar os meus caminhos me concedendo graças, inspiração, oportunidades e determinação para também realizar este trabalho.

Agradeço a minha família pelo apoio e amor incondicional, eles me estimularam nos momentos de preocupação na elaboração desta pesquisa; deram-me forças para seguir em frente com confiança.

Os agradecimentos especiais também vão para o meu mestre e orientador, o professor João Costa Gouveia Neto que me acolheu e orientou com toda atenção e empenho durante todo o trabalho.

Grato ao Professor Coordenador do Projeto PIBEX/UEMA, Fernando César dos Santos pela indicação e apoio no desenvolvimento do Projeto aqui relatado e por oportunizar que eu desenvolvesse um dos trabalhos mais significativos da minha atuação pedagógico-musical.

Agradeço ao GOB-MA e ao CRAS, pela colaboração e suporte no desenvolvimento da Oficina de Música, aos meus queridos marujos do projeto, seus pais e responsáveis, sem eles a problematização e experiência aqui relatada não seria possível.

Agradeço a querida Nice uma estrela valiosa na vida dos acadêmicos do Curso de Música da UEMA.

Agradeço a minha amiga Rebeca Costa que sempre está ao meu lado nos momentos que preciso me aconselhando e nesse caso sendo um anjo científico, graças ao seu apoio e ideias interessantes, consegui terminar a monografia com a saúde mental em dia.

Grato à fofinha Thais Paiva, pela grande ajuda desde a elaboração do projeto até a concretização do trabalho final.

Agradeço os meus colegas de turma do Curso de Música pela parceria, aos poucos fomos vencendo cada batalha para sermos futuramente educadores musicais conscientes.

Agradeço também a Alexsandra Moreira amiga de banda de longas datas que me ajudou a coletar os dados da pesquisa que será apresentada, bem como aos discentes da UEMA que colaboraram diretamente com a pesquisa através do questionário.

Agradeço a todos os professores que repassaram seus conhecimentos e lapidaram com seus ensinamentos de valor, minha práxis me fazendo compreender mais sobre os diversos fenômenos que influenciam o universo da educação musical.

Por isso, mais uma vez, a todos, a minha gratidão!

## RESUMO

O presente trabalho pretende esclarecer e incentivar cada vez mais as práticas musicais no ensino coletivo de instrumentos de forma musicalizadora e criativa em contexto de oficina(s) como uma alternativa viável e potencial para aprendizagem musical instrumental dos educandos. Desse modo, devido à dificuldade de ensinar e aprender musicalmente flauta doce em grupo este trabalho se fundamenta através da aplicação da oficina(s) de musicalização na educação musical instrumental em contribuição para o seu público alvo, a vantagem de democratizar o acesso ao ensino de música e despertar a consciência musical, oferecendo uma transformação social para uma constituição cidadã dos indivíduos. A fundamentação teórica apresenta-se discutindo eixos temáticos como o ensino coletivo de instrumentos musicais; os processos de musicalização na iniciação musical; o contexto de Oficinas de Música, que apesar de tão utilizadas didaticamente em vários espaços por educadores, nem sempre há uma reflexão sobre o fenômeno educativo, as relações sociais e pedagógico-musicais estabelecidas; abordamos também sobre a iniciação musical com instrumentos utilizando a flauta doce e para tais assuntos nos apoiamos em diversos autores como Cruvinel (2003, 2004, 2005, 2017), Tourinho (2007), Cuervo (2009), Beineke (2003, 2011), Swanwick (2003), Libâneo (1996), Penna (2010, 2012), Brito (2001), Kater (2004), Santos (2006), Campos (1988), Stein (1998), Paz (2000), Fernandes (2000), Moreira (2013), dentre outros. Essa reflexão foi resultado de uma experiência prática vivenciada durante o Projeto de Extensão Universitária PIBEX-UEMA, no qual tivemos a oportunidade de experimentar, analisar e autoavaliar as práticas musicais desenvolvidas no ensino-aprendizado coletivo de música e de instrumento musical (flauta doce). Além disso, este estudo apresenta uma análise com a aplicação de questionários para obter dados que permitiram verificar a percepção dos discentes do Curso de Música Licenciatura da UEMA sobre o contexto de oficina(s) na iniciação instrumental coletiva e dos educandos da Oficina de Música (OM) do PIBEX/UEMA sobre sua importância e significado dela para suas vidas.

**Palavras – chave:** Ensino coletivo. Oficina(s) Pedagógicas. Musicalização. Flauta doce.

## ABSTRACT

The present work intends to clarify and encourage more and more the musical practices in the collective teaching of instruments of musical and creative form in the context of workshop(s) as a viable alternative and potential for instrumental musical learning of the students. Thus, due to the difficulty of teaching and learning musically the group flute, this work is based on the application of musicalization workshop(s) in instrumental music education in contribution to its target audience, the advantage of democratizing access to teaching music and awakening the musical consciousness, offering a social transformation to a citizens' constitution of individuals. The theoretical foundation is presented discussing thematic axes as the collective teaching of musical instruments; the processes of musicalization in musical initiation; the context of Music Workshops, which, although used so widely in various spaces by educators, there is not always a reflection on the educational phenomenon, the established social and pedagogical-musical relations. In this work, we present some of the most important aspects of musical initiation with the use of flute instruments. Cruvinel (2003, 2004, 2005, 2017), Tourinho (2007), Cuervo (2009), Beineke (2003, 2011), Swanwick (2003), Libâneo (1996), Penna (2010, 2012), Brito (2001), Kater (2004), Santos (2006), Campos (1988), Stein (1998), Paz (2000), Fernandes (2000), Moreira (2013), among others. This reflection was the result of a practical experience during the PIBEX-UEMA University Extension Project, in which we had the opportunity to experiment, analyze and self-evaluate the musical practices developed in the collective learning of music and musical instrument (flute). In addition, this study presents an analysis with the application of questionnaires to obtain data that allowed to verify the perception of the students of the UEMA Licentiate Music Course about the context of workshop (s) in the collective instrumental initiation and of the students of the Music Workshop (OM) of PIBEX / UEMA about its importance and significance of it for their lives.

**Keywords:** Collective Education. Pedagogical Office(s). Musicalization. Sweet Flute.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Pilares que constituem a realização de oficinas pedagógicas .....	35
<b>Figura 2</b> - Interação dos educandos da OM para composição coletiva.....	54
<b>Figura 3</b> - A Roda do C(L)A(S)P .....	55
<b>Figura 4</b> - Local de realização da OM.....	58
<b>Figura 5</b> - Brasão da Oficina de Música – PIBEX/UEMA. ....	60
<b>Figura 6</b> - Tipos de flautas doces e suas extensões.....	64
<b>Figura 7</b> - O Limonada e a Laranjinha da flauta doce. ....	66
<b>Figura 8</b> - Numeração da digitação na flauta doce. ....	67
<b>Figura 9</b> - Representação da escala musical de cores e sons.....	68
<b>Figura 10</b> - Posições das notas na flauta .....	69
<b>Figura 11</b> - Alguns sinais usados na grafia musical.....	69
<b>Figura 12</b> - Blocos criativos da POP para flauta doce. ....	70
<b>Figura 13</b> - Ecos Melódicos para flauta doce. ....	71
<b>Figura 14</b> - Blocos de improvisação. ....	72

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Viabilidade das Oficinas de Música na educação musical instrumental.....	48
<b>Gráfico 2</b> - Motivação para ingresso na Oficina de Música. ....	75
<b>Gráfico 3</b> - Sensação de felicidade por estudar música na OM. ....	76
<b>Gráfico 4</b> - Modelo de aprendizagem musical preferido pelos educandos. ....	77
<b>Gráfico 5</b> - Atividades musicais desenvolvidas mais gostadas. ....	78
<b>Gráfico 6</b> - Estilos musicais preferidos dos educandos.....	79
<b>Gráfico 7</b> - Modelo de ensino para o trabalho musical com instrumentos musicais. ....	83
<b>Gráfico 8</b> - Preparação discente para ensinar coletivamente instrumentos musicais nas oficinas. ....	84
<b>Gráfico 9</b> - Ligação dos métodos ativos ao ensino coletivo de instrumentos musicais. ....	89

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Caracterização e constituição das Oficinas de Música. ....	51
<b>Tabela 2</b> - Estruturação programática das práticas musicais da Oficina de Música. ....	63
<b>Tabela 3</b> - Elaboração do planejamento para ensinar instrumentos em aulas coletivas. ....	82
<b>Tabela 4</b> - Classificação do grau de conhecimento pedagógico para ensinar coletivamente instrumentos musicais nas oficinas. ....	85
<b>Tabela 5</b> - Classificação da atuação pedagógico-musical discente nos espaços de oficinas. ....	85

## LISTA DE SIGLAS

<b>ABEM</b>	– Associação Brasileira de Educação Musical
<b>ANPPOM</b>	– Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música
<b>C(L)A(S)P</b>	– Composição literatura, apreciação, técnica e performance
<b>CBMMA</b>	– Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão
<b>CRAS</b>	– Centro de Referência e Assistência Social
<b>ECIM</b>	– Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais
<b>EMM</b>	– Elaboração de Estruturas Musicais
<b>ENECIM</b>	– Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais
<b>GOB-MA</b>	– Grande Oriente do Brasil no Maranhão
<b>OBM</b>	– Oficina Básica de Música
<b>OM</b>	– Oficina de Música
<b>PIBID</b>	– Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
<b>SCFV</b>	– Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
<b>SCI</b>	– Seção de Combate a Incêndio
<b>SINCAN</b>	– Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Musica

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2</b>	<b>“SE LIGA NESSA HISTÓRIA”:</b> CONHECENDO SOBRE O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS .....	13
<b>2.1</b>	<b>Breve retrospectiva histórica do ECIM</b> .....	15
<b>2.2</b>	<b>Origem do ECIM no Brasil</b> .....	19
<b>2.3</b>	<b>Uma caracterização do ensino instrumental coletivo</b> .....	23
<b>2.4</b>	<b>Ensino coletivo de flauta doce</b> .....	27
<b>3</b>	<b>OFICINA(S) DE MUSICALIZAÇÃO:</b> UMA DEMOCRATIZAÇÃO DO ESPAÇO MUSICAL .....	31
<b>3.1</b>	<b>Contexto de Oficina(s) em Educação e Música</b> .....	33
<b>3.2</b>	<b>A musicalização no ensino-aprendizado coletivo de música</b> .....	38
<b>3.3</b>	<b>Aspecto social do ensino coletivo de instrumentos musicais nas Oficina(s)</b> .....	41
<b>3.4</b>	<b>Aspecto pedagógico-musical das Oficina(s)</b> .....	44
<b>4</b>	<b>INICIAÇÃO A FLAUTA DOCE:</b> UM DESPERTAR MUSICAL CONSCIENTE .....	53
<b>4.1</b>	<b>Projeto de Extensão Universitária PIBEX/UEMA - Oficina de Música:</b> a importância do ensino de música para a formação da cidadania. ....	56
<b>4.2</b>	<b>Laboratório Musical – práticas musicais desenvolvidas</b> .....	61
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA</b> .....	74
<b>5.1</b>	<b>Percepção dos educandos sobre a importância da OM do PIBEX/UEMA</b> .....	75
<b>5.2</b>	<b>Percepção discente sobre o contexto de oficina(s) na iniciação instrumental</b> .....	80
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	90
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	92
	<b>APÊNDICES</b> .....	103

## 1 INTRODUÇÃO

Os vários estudos do famoso neurologista Dr. Oliver Sacks (2007) tem mostrado a grande contribuição e os efeitos que a atividade musical tem no cérebro, demonstrando o envolvimento de diversas funções a nível emocional, motor, cognitivo, social e etc. Sabendo disso, o reconhecimento da educação musical no processo pedagógico e sua viabilidade no ensino como forma eficaz de potencializar a aprendizagem de música e de qualquer conhecimento, levou a busca do fortalecimento das práticas e propostas pedagógicas no ensino-aprendizado musical em múltiplos espaços de ensino, da educação básica aos projetos sociais, que se fizeram vigentes. Assim, a intenção seria oportunizar a todos o acesso ao conhecimento musical e levar a um ensino-aprendizado de alcance também das transformações nos níveis citados.

Durante a graduação seja nos estágios supervisionados ou em outros programas de extensão como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), nos deparamos com o ensino de música e por sua vez de algum instrumento musical. No nosso caso, a maioria das vezes a flauta doce sempre esteve presente como um recurso didático eficiente, barato e auxiliar na iniciação musical, entretanto havia uma grande dificuldade quanto à elaboração de estratégias e metodologias a serem utilizadas, a percepção de como se dava a aprendizagem de instrumentos musicais, o conhecimento dos processos envolvidos no ensinar e aprender musicalmente um instrumento em grupo, uma vez que essa prática traz consigo uma carga de elementos sociais, emocionais, culturais, individuais e coletivos presentes nas aulas e que eram muitas vezes despercebidos por nós, além de compreender que a desarticulação e a falta de planejamento das aulas musicais e de flauta, tornava o processo desafiador e ao mesmo tempo desestimulante para educadores e educandos. Vale acrescentar que a construção de um repertório e a compreensão da relação existente entre motivação-aprendizagem, também interferiam no processo, essas estando intimamente ligadas, contribuindo assim para um consequente desenvolvimento da performance musical, compreensão dos elementos da linguagem e um fazer musical significativo.

Desse modo, incomodado com as posturas adotadas em experiências anteriores utilizando a flauta doce e antes de desenvolver esse estudo, procuramos identificar alguns aspectos que poderiam operacionalizar as aulas de música com e sem a flauta doce em espaços alternativos, nesse caso, as oficinas, buscando compreender de que forma a oficina musicalização na iniciação instrumental poderia otimizar o ensino-aprendizado coletivo de música e flauta doce, despertando a consciência musical e social dos educandos. Neste

trabalho fizemos um recorte para abordar o ensino coletivo de instrumentos musicais mediatizados pelos processos de musicalização e relacionados aos espaços alternativos das oficinas, que atuam como instrumentos facilitadores no processo de aprendizagem dos alunos, tendo o educador musical um papel ativo de ação e reflexão da prática pedagógico-musical nesses contextos também para ensinar instrumentos musicais coletivamente.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos, o primeiro “Se liga nessa história – Conhecendo sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais” (ECIM) apresenta um breve panorama histórico do ensino coletivo no mundo e no Brasil, trazendo uma abordagem das influências metodológicas que caracterizam tal abordagem de ensino, bem como sua utilização também para o ensino de flauta doce. O segundo capítulo, “Oficina de Musicalização – uma democratização do espaço musical” explicita sobre o contexto de oficinas em educação e música, o papel da musicalização como instrumento formativo essencial para a aprendizagem musical e principalmente como alicerce para compreensão musical e desenvolvimento instrumental, o aspecto social do ensino coletivo e suas relações nesses espaços de oficinas para a transformação social e acesso democrático ao ensino musical instrumental, apresentando ainda uma caracterização pedagógico-musical das oficinas em música.

No terceiro capítulo, “Iniciação a flauta doce – um despertar musical consciente” apresentamos o relato de experiência da Oficina de Música (OM) do PIBEX/UEMA e a importância do ensinar musicalmente flauta doce em grupo, pensando nas atividades musicalizadoras, lúdicas que estimulem a criatividade, a uma iniciação musical que seja significativa com o instrumento, amparada em princípios de vários teóricos musicais. E no último, fizemos uma análise da percepção discente sobre o contexto das Oficinas de Música na educação musical instrumental, apresentando conforme os dados coletados o perfil de educador musical que atua nesses espaços alternativos, suas concepções e anseios, além da percepção dos educandos do projeto sobre a importância da Oficina de Música do PIBEX/UEMA para eles e o significado dela para suas vidas. Assim, esperamos que a leitura deste trabalho seja instigante e promova reflexões e ampliações desta pesquisa, bem como de suas práticas, acadêmicos, educadores e público em geral.

## 2 “SE LIGA NESSA HISTÓRIA”: CONHECENDO SOBRE O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS

A música está presente em várias situações da vida das pessoas, existe música com diferentes finalidades, para dançar, para dormir, chorar, convocar o povo a lutar, que remonta práticas ritualísticas, além da música com funções educacionais. Em educação musical, parte-se da premissa de sempre utilizar a música como objeto de sensibilização permitindo aos envolvidos um desenvolvimento de suas potencialidades e transformação de algo simplesmente sonoro em possibilidades musicais. Esse processo é construído através de atividades que englobam uma diversidade de ações referentes à musicalidade humana, exteriorização de sentimentos, expressões, onde a música funciona como um novo idioma que servirá como elevador para suas emoções (BRITO, 2003 apud GODOI, 2011, p.23).

Ao se referir sobre o ensino de música, quase automaticamente a associamos a aprendizagem de algum instrumento musical, o que ligeiramente não é equivocado, já que o instrumento é o elemento condutor dos sons musicais e através dele os educandos alcançam a expressividade musical tão desejada em música. Assim, é perceptível o interesse das pessoas pela aprendizagem instrumental, apesar de certa resistência dos mesmos ao aprender determinado instrumento, seja por preconceitos ou ideias pré-estabelecidas sobre música, ou por desacreditarem que suas aptidões e habilidades musicais são inexistentes, fora a crença de que a aprendizagem de instrumento é privilégio de pessoas com melhores condições financeiras para pagar por aulas particulares ou entrar em alguma escola de música, conservatórios e etc. Esses pensamentos se tornam um obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem, dificultando o desempenho musical e instrumental, seja ele individual ou em grupo (CRUVINEL, 2004, p.31).

Quando pensamos em ensino coletivo entendemos como uma prática que envolve um conjunto de pessoas com diferentes histórias, crenças, costumes e objetivos que vão interagir e trocar conhecimentos, onde muitas vezes, nem mesmo percebem que seus avanços educacionais e musicais são advindos do interacionismo social gerador de experiências. Nessa perspectiva, o ensino-aprendizado musical e instrumental coletivo se mostra como uma excelente forma educacional no qual as ideias, expectativas e preconceitos são quebrados, permitindo que novas relações sejam estabelecidas e construídas. O ensino coletivo proporciona ao indivíduo estímulos para descobrir novos mundos, trilhar caminhos cheios de possibilidades, ancorados de acordo com a realidade cultural e histórica que vive, não devendo ser negligenciados já que influenciam diretamente em todo o processo.

Brandão (2003) dentro desse contexto de considerar a música em meio à coletividade em que as pessoas trocam, constroem, se educam e se relacionam com diversos conhecimentos, aponta a ideia de comunidade aprendente que se estabelece como produto dessas interações. Segundo Brandão (2003, p. 113):

Todo grupo humano que se reúne em algum tempo e lugar com um propósito de estabelecer uma interação fundada na troca de símbolos, de sentimentos, de sentidos e de significados, dirigidos a uma busca solidária de algum tipo de saber, através da qual todos ensinam e aprendem mutuamente, constitui uma *comunidade aprendente*. A sala de aula uma escola, projeto pode ser um de seus exemplos.

O modelo coletivo é uma das práticas adotadas nas escolas regulares que lecionam várias disciplinas incorporadas ao ensino com a intenção de formar um ser integral e desenvolver distintas habilidades, ou pelo menos deveriam. Desse modo, estender essa perspectiva de formação integral para o ensino de instrumentos nos direciona a pensar a educação musical instrumental como um fio condutor para compreensão do fazer e saber musical que induz a participação ativa pela música e maior envolvimento social. É a construção de um modelo [...] “que priorize a formação global do indivíduo, enfocando aspectos psicológicos ou sociais e também com enfoque voltado para conhecimentos propriamente musicais, enfatizando o domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico”. (PENNA, 2012 apud OLIVEIRA, 2014, p.38).

Entretanto, se referir ao ensino instrumental no ambiente das escolas de música, podemos refletir sobre as práticas musicais adotadas e a compreender que a modalidade de ensino de instrumentos desenvolvida nesse local parece ainda privilegiar a ideia de métodos ou propostas de ensino enfatizando questões e discussões conceituais, executivas no instrumento, o que sugere a necessidade de ampliar esse campo de investigação e ação para além dos conteúdos técnico-musicais (DEL-BEN; SOUZA, 2007, p.7).

No ensino de música devem ser entrelaçados os aspectos humanos, holísticos para além dos musicais, independente do espaço em que esse ensino musical aconteça. Por isso, vale ressaltar a importância do ensino musical coletivo em projetos sociais, ambientes de oficinas que serão apresentados no decorrer deste trabalho. É perceptível que atualmente o ensino coletivo de instrumentos tem se expandido e ocupado diferentes espaços, despertando o interesse da comunidade acadêmica cada vez mais adepta dessa metodologia de ensino como eficaz e democrática no acesso à educação musical instrumental.

A aprendizagem de instrumentos musicais abrange uma relação dual essencial, a de educador/educando que no processo de ensino-aprendizagem o professor deve assumir uma postura aberta ao diálogo e ao compartilhamento de experiências, tornando-se um líder

democrático nas aulas coletivas. E o aluno assume uma postura ativa interagindo e aprendendo colaborativamente com os colegas, a família e meio social, onde o mesmo se percebe nas situações de grupo, compreendendo que faz parte delas.

Como bem disse Tourinho (2004, p. 41), as aulas de instrumento devem priorizar a fluência musical amparada nos conhecimentos de ensino coletivo, para que as “aulas coletivas de instrumento não sejam colchas de retalho e que realmente se possam aplicar os princípios do ensino coletivo, onde uns aprendem com os outros, o professor orienta e media a aprendizagem e ainda assim, a individualidade é respeitada”.

Em suma, o ensino coletivo de instrumentos musicais é uma abordagem de ensino que tem por objetivo construir a aprendizagem musical através da relação dos indivíduos com o professor, com os demais participantes, com ambiente de aprendizagem, sempre considerando a formação humana e social de todos os envolvidos. Mas será que as pessoas, os estudantes, professores conhecem esse modelo de ensino coletivo instrumental, suas possibilidades, suas características, os benefícios dessa aprendizagem musical instrumental em grupo como ferramenta potencial para prática pedagógica e para seu desenvolvimento no instrumento? Qual sua importância histórica e desde quando essa prática de ensino coletivo está sendo utilizada, por que vem dando certo?

Esses apontamentos serão apresentados neste capítulo que traz pontuações importantes sobre as considerações históricas no ensino musical coletivo, os caminhos que permitiram o surgimento e aplicação dessa modalidade de ensino de instrumentos, tão interessante e significativa. Bem como a caracterização de tal modelo e sua utilização no ensino de flauta doce.

## **2.1 Breve retrospectiva histórica do ECIM**

Com a estruturação do ensino de música os instrumentos musicais passam a ser potencialmente utilizados para diferentes finalidades, seja com a intenção de musicalizar ou para iniciação técnica instrumental. Entretanto, vale ressaltar que o processo musical envolvendo os mesmos se deu bem antes de sua aplicabilidade educacional. Segundo Brécia (2003 apud SKALSKI, 2010, p.12) a música é uma linguagem artística que se amara com a própria história da humanidade e pensar nos instrumentos musicais nos leva a associação de sua origem ao início dos tempos, já que se acredita que surgiram ao mesmo tempo, em regiões distintas, criados por povos diferentes. Porém, isso é remoto e controverso, pois é difícil

afirmar rigorosamente alguns aspectos, a época ou o lugar de surgimento dos instrumentos musicais.

Assim, ao pensar no processo de aprendizagem instrumental é importante ressaltar que essa também ocorreu de maneira intuitiva e exploratória, com forte presença da tradição oral. Já que a transmissão musical, de geração em geração no ensino de instrumentos até meados do século XIX, acontecia em grande parte de forma oral. Desse modo, os professores e compositores ao invés de ressaltar os aspectos técnicos e de habilidades no instrumento procuravam aliar a técnica as habilidades criativas pela improvisação e composição (HARDER, 2008). Segundo Harder (2008, p.6) [...] “os alunos iniciantes aprendiam as passagens frequentemente “de ouvido” procurando imitar o professor nas peças desconhecidas e a reconstruir no instrumento peças e canções já familiares”, porém como veremos isso não será algo permanente na educação instrumental ao longo do tempo.

O ensino coletivo de instrumentos musicais é uma prática que vem sendo desenvolvida há alguns anos e alcançando espaço. Alguns estudiosos, tais como, Cruvinel (2003), Montadon (2004), Tourinho (2004), Ying (2007), Oliveira (1998), acreditam que a sistematização do ensino coletivo de instrumentos musicais tenha começado na Europa e posteriormente, difundido para os Estados Unidos durante o século XIX. Aliás, esse foi um período de grandes “reboiços” históricos, marcado por colapso de impérios, estimulação a conflitos militares, bem como avanços científicos e de exploração. Uma era de descobertas e invenções que serviram de base para os futuros avanços, tecnológicos com significativo desenvolvimento em diversos campos no século XX.

O cenário artístico do período, especificamente o da música é marcado pelo extremo individualismo, o virtuosismo, a busca da excelência técnica, tanto para construção da performance, interpretação quanto para a composição. Aliado a isso, o surgimento em grandes quantidades de partituras e adoção de métodos musicais impressos, tornou perceptível que os elementos intuitivos e naturais da música passaram a ser menos evidenciados e as práticas de exercícios cada vez mais difíceis, com menos destaque aos processos criativos, melódicos, improvisatórios e mais ênfase no desenvolvimento de habilidades técnicas, passaram a ser valorizadas (McPHERSON; GABRIELSSON, 2002 apud HARDER, 2008).

Com o crescimento da população e incentivo a cultura houve um aumento relevante na quantidade de pessoas que ansiavam e desejavam aprender música, inclusive um instrumento musical. Desse modo, como bem aponta Cruvinel (2003, p.42), em 1843, o célebre pianista e compositor Felix Mendelssohn, inaugurou o Conservatório de Leipzig, na

Alemanha e devido ao surgimento dessa instituição houve um desdobramento da nova metodologia de ensino de instrumentos em grupo.

Com a expansão da música na Europa, após a Guerra Civil (1861-1865), se iniciou nos Estados Unidos à formação de bandas e orquestras, com o propósito de atender as necessidades da alta demanda artística tanto para a dança quanto para a música na época. Houve uma valorização da cultura levando a fundação de dois conservatórios, onde o ensino coletivo pôde ganhar mais espaço, Oliveira (1998 apud CRUVINEL, 2004, p.76) afirma que:

Todas as partes do país experimentaram um verdadeiro despertar musical e muitos conservatórios foram, então, fundados, tais como The Boston Conservatory (1867) e The New England School (criado apenas uma semana depois), implementando a mesma metodologia utilizada nos conservatórios europeus.

Conforme Ying (2007), o surgimento desses conservatórios e escolas de música permitiu com que os professores itinerantes de música viajassem ensinando música, afirmando a construção da iniciação instrumental na época, partindo inicialmente do individual para posteriormente caracterizar o que ficou conhecido como ensino coletivo. Segundo Birge (1988 apud YING, 2007, p.12):

Deve-se aqui enfatizar que a instrução nos instrumentos nesse início era quase inteiramente individual e particular, mesmo que proveniente do regente da orquestra. No início, o ensino instrumental era feito por professores que dedicavam apenas parte de seu tempo, a essa atividade; gradualmente isso passou a ser pano de fundo das classes de música vocal e instrumental, que conduziram ao que poderia ser entendido como uma produção em massa, ou nominalmente chamada de ensino coletivo instrumental.

O mesmo autor continua dizendo que os integrantes eram alunos de professores particulares e a instrumentação se limitava a formação orquestral básica com instrumentos de cada família. Como os alunos eram dotados de alguma habilidade musical eram escolhidos conforme as mesmas para ser membro, sem a intenção de ensinar-lhes a técnica dos instrumentos e sem a finalidade de formar uma orquestra de alunos iniciantes, mas sim reunir uma melhor formação instrumental.

Ao final do século XIX, com a oposição de alguns professores de música quanto às práticas de ensino coletivo instrumental e o surgimento de cursos de música de nível superior que exigiam maior especialização, essa adquirida pelos alunos por meio das aulas particulares e um desenvolvimento musical mais tecnicista. Houve um declínio eminente da educação instrumental coletiva nos Estados Unidos, onde o ensino individual de instrumentos passou a ser adotado pelas universidades, também retornando aos conservatórios (YING, 2007).

Em contrapartida, no mesmo período de declínio da pedagogia coletiva americana e com início da Primeira Guerra Mundial, surgiu na Inglaterra um movimento chamado “*The Maidstone Movement*” da “*Murdok and Company of London*”, empresa do ramo de venda de instrumentos musicais e materiais didáticos que difundiu a ideia do ensino coletivo voltado para o violino nas escolas formais, a fim de estimular um maior envolvimento e amor pela música de orquestra (OLIVEIRA, 1998 apud CRUVINEL, 2005, p.68).

De acordo com os mesmos autores, o ensino coletivo de instrumentos apresentou três fases distintas: a da academia, em que o ensino coletivo recebia uma grande quantidade de alunos, todos tocavam juntos, ao mesmo tempo; a fase dos conservatórios, formadas por turmas pequenas, com revezamento na execução de instrumentos, voltado para a execução de solos inspirados nos parâmetros dos métodos conservatoriais europeus; e por fim, a fase das escolas públicas, em que as aulas eram lecionadas musicalmente em conjunto com um grande número de participantes. Ying (2007, p. 11) comenta que as atividades musicais e orquestrais iniciadas nas escolas nesse período apesar de todo um incentivo, elas eram consideradas extracurriculares, ou seja, não possuíam espaço dentro do programa escolar.

Oliveira (1998) reconhece que a prática coletiva de instrumentos musicais passou por momentos altos e baixos, apresentando grande aceitação e desenvolvimento em alguns momentos e dificuldades em outros e que apesar dessa gangorra, confirma que a metodologia de ensino coletivo teve um papel significativo em diferentes aspectos e que contribuiu assim para o [...] “desenvolvimento de orquestras em escolas públicas, aumentando, com isso, o número de alunos interessados no aprendizado instrumental. Após essa iniciativa, o aluno procuraria o ensino individual como meio de aperfeiçoamento” (CRUVINEL, 2005, p. 69).

Incrivelmente, os processos criativos, de teoria, interpretação com o intuito de despertar a consciência sobre os aspectos artísticos da música, aplicados ao ensino de instrumento, já eram adotados anteriormente como vimos, porém, passou a ser menos utilizado devido às mudanças educacionais, históricas e sociais. O que de fato se sucede, já que a História é uma ciência que nos traz um conjunto de acontecimentos que ao longo do tempo são mutáveis, em um processo de construção e reconstrução constante. Esse cruzamento de conceitos que são resgatados, perdidos, influenciados pelo passado é evidente em educação e necessários para o progresso, Kraemer (2000, p. 54) afirma que [...] “as ações da teoria e da prática pedagógico-musical estão voltadas para o tempo presente, mas ainda ligadas a ideias de gerações passadas”.

Por fim, compreender esse processo, conhecer os arranjos históricos que passou o ensino coletivo instrumental e como se desenrolaram é fundamental. Vejamos agora, qual influência do ensino coletivo para a música em terras brasileiras.

## **2.2 Origem do ECIM no Brasil**

No Brasil, a criação musical, a fabricação dos instrumentos, a incorporação de elementos culturais e musicais estrangeiros ao ensino da música aparecem várias vezes na linha do tempo de sua história musical. As primeiras considerações sobre o ensino coletivo no Brasil, conforme Mariz (2005) se reporta à catequese, sendo os jesuítas os primeiros professores de música europeia nos país, esses utilizavam o canto e os instrumentos musicais junto aos índios, com a intenção de aproximar os gentios. A aprendizagem de algum instrumento servia de interação e fascinava os índios, facilitando a catequização, pois também era tida como forma de lazer e os jesuítas [...] “escreviam autos em português e em língua local, ensinavam as crianças indígenas a cantar, a dançar, a tocar flauta, gaitas, tambores, viola e até cravo” (MARIZ, 2005, p. 33).

Esse processo foi o elemento mais expressivo da prática musical jesuítica no Brasil Colônia, até mesmos os guerreiros, também atuavam como músicos. Entretanto, como pontua Bruno Kiefer (1997), a façanha musical desenvolvida pelos jesuítas nesse período não pode ser considerada o momento mais expressivo da música brasileira e muito menos da estruturação de metodologias de ensino coletivo, já que mantinha uma ação puramente catequética e de aculturação pela música, caracterizando o conseqüente fenômeno de deculturação da música indígena. Kiefer (1997, p.11,12) afirma que [...] “a ação dos jesuítas no campo da música tinha a finalidade eminentemente catequética, considerando que o ensino de música do período não pode ser considerado uma coluna mestra do apogeu musical brasileiro”.

Mesmo assim, é inegável o impacto dessa operação missionária civilizatória dos jesuítas no período colonial, pois deixou traços que ainda hoje podem ser percebidos ao longo do Brasil, como o uso das rabecas e gaitas na música popular e folclórica no Norte e Nordeste do Brasil (HOLLER, 2009, p.4 apud MACEDO, 2015, n.p.). Aliado a isso, podemos considerar então, que o ensino coletivo em terras brasileiras chegou de forma não estruturada, passando por várias etapas e tipos diferentes, vale acrescentar ainda a ausência de uma estruturação pedagógica para tal modelo de ensino.

Cruvinel (2003, p. 44) nos conta que:

No Brasil, pode-se considerar que o ensino coletivo em instrumentos musicais teve início a partir das primeiras bandas de escravos, no período colonial. Das bandas de escravos, vieram posteriormente às bandas oficiais, as fanfarras, os grupos de choro e samba. Porém, aprendia-se (e ainda aprende-se) com a prática, sem uma preocupação de sistematização pedagógica.

Desse modo, segundo Trajano (2012) podemos considerar que as notáveis rodas de choro que surgiram por volta de 1870 e o samba em meados de 1917, também compartilhavam um modelo de música que era aprendida em grupo apenas na prática, onde não se tinha uma estruturação de aula ou de ensino, tendo como chave mestra permeando as aulas em grupo, a intuição, o esmero e a curiosidade gerada pelas conexões sociais que conduziam as aulas.

Além das bandas, das rodas, não podemos esquecer a importância do canto orfeônico que era ampla: “A primeira grande iniciativa de sistematização de um método de ensino coletivo em música no Brasil veio através do Canto Orfeônico, na era Vargas. O projeto pedagógico foi idealizado pelo grande compositor Heitor Villa-Lobos” (CURVINEL, 2003, p.45). A Década de 1930 foi marcada por um processo de renovação inicial na educação musical do Brasil, com a inserção da música no sistema público de ensino, popularizando o saber musical, caracterizando o canto orfeônico como as primeiras manifestações de um ensino mais organizado, afirmando uma longa trajetória de mudanças e transformações com as propostas também de outros educadores, como, Gomes Junior, Sá Pereira e Liddy Mignone, que introduziram algumas metodologias ao ensino de música, o canto orfeônico e a iniciação instrumental.

Vale ressaltar que a efervescência educacional brasileira na música também é advinda dos movimentos sociais, educacionais, gerais que ocorreram no período, quebrando o paradigma de educação estabelecido. Segundo Saviani (1984 apud FERNANDES, 2001, p. 50), [...] “a concepção humanista tradicional de educação voltada para uma elite rica e talentosa começava a ceder lugar para a concepção humanista moderna, existencialista e, portanto, ativista, chamada de Escola Nova, a qual defendia uma educação democrática”. O maior engenho do Escolanovismo foi focar sua devida atenção à educação inicial da criança e os mecanismos envolvidos no seu desenvolvimento com uma prática totalmente ativista, opositora ao verbalismo, a passividade e ao virtuosismo da Escola Tradicional (FERNANDES, 2001, p.50).

Foi assim que o compositor e músico Heitor Villa-Lobos, diante da construção desse novo cenário, que entrou no contexto da educação, por volta de 1930, a convite de Getúlio Vargas e também convidado pelo Anísio Teixeira para assumir o cargo político de

diretor da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), tendo como missão idealizar um dos projetos mais significativos em educação musical do Brasil, o canto orfeônico. Villa-Lobos, após estudar na Europa e obter grandes influências dos conhecidos métodos ativos da educação musical, arquitetou esse projeto musical estabelecido durante o Estado Novo<sup>1</sup> e inspirado, sobretudo, no método do compositor húngaro Kodaly. Assim ele [...] “organizou o ensino de canto orfeônico, pondo em prática seu princípio de que a salvação da música brasileira dependia da formação básica da juventude e de que o canto coletivo era o melhor meio de educação social” (Enciclopédia da Música Brasileira, 1998 apud CRUVINEL, 2003, p.44). Conforme Oliveira (1996 apud LOUREIRO, 2001, p 56):

Villa Lobos, ao introduzir o Canto Orfeônico, de certa forma abriu a concepção de ensino de música tanto para crianças como para as grandes massas. Através de sua prática, pode-se perceber que a sua intenção, além de ser cívica e disciplinadora, era também de formar público e divulgar música brasileira. O processo de ensino neste período pretendia musicalizar tanto pela prática como pela teoria da música, atendendo a toda a população estudantil. Pode-se observar nesta postura, que existe uma semente de abertura do conceito de educação musical, embora silenciosa.

Assim, a partir das políticas de democratização do acesso à educação ficou evidente que o novo ensino musical instalado nesse período buscava ampliar o acesso à formação musical com forte influência dos movimentos nacionalistas. Em contrapartida, esse processo de ensino-aprendizagem foi muito criticado justamente por estar conectado ao regime ditatorial estabelecido na época no país, pois incitava atividades de caráter nacionalista-ufanista, de tendência cívica e de amor à pátria, com esforços para garantir a sua autenticidade.

Em sequência, além dos modelos desenvolvidos anteriormente por Villa-Lobos e pelos demais compositores, em meados de 50 o professor de flauta e regente José Coelho de Almeida, iniciou a prática de ensino coletivo de instrumentos através de bandas de música em fábricas do interior de São Paulo. Mais tarde como diretor do Conservatório Estadual Dr. Carlos de Campos em Tatuí, adepto ao ensino coletivo, instituiu a iniciação musical coletiva para aprendizagem de instrumentos de cordas na escola, tendo também como professores o violonista Pedro Cameron e o trompista José Antônio Pereira (CRUVINEL, 2005, p. 70-71). Caracterizando-a inicialmente como prática instrumental coletiva, heterogênea e simultânea. Segundo Almeida (2004 apud TRAJANO, 2012, p. 23) a banda apresentava a seguinte

---

<sup>1</sup> Estado novo foi o regime político ditatorial, estabelecido por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937 e perdurou até 1945. Fez parte do período da história brasileiro mais conhecido como era Vargas (PANDOLFI, 1999).

formação: 01 requinta, 06 clarinetas, 01 saxofone alto, 01 saxofone tenor, 01 saxofone barítono, 01 fagote, duas trompas duplas, 03 trompetes, 04 trombones, 02 bombardino, 01 sousafone, 01 bombo, 01 surdo, 01 caixa, 01 par pratos.

Nas décadas seguintes houve um crescimento expressivo do ensino coletivo de instrumentos musicais com iniciativas de vários outros educadores, compositores, instrumentistas de cordas, sopros, tais como, Alberto Jaffé e Dayse de Luca, para o ECIM de cordas; o clarinetista Joel Barbosa, que desenvolveu trabalhos com o ECIM de sopros, ele apresentou um modelo de ensino instrumental diferente do tradicional aplicado para instrumentos de sopro, percebeu o interesse dos alunos por uma aprendizagem mais dinâmica, diferente, motivadora e rápida, enxergando a necessidade de rever as metodologias de ensino, no qual o aluno pudesse iniciar no instrumento tocando com pequenas melodias, exercitando diferentes células rítmicas e praticando em duetos ou grupos, e dessa maneira [...] “sentiam-se parte integrante de um grupo musical e aprendiam a ler ao mesmo em tempo que aprendiam a técnica do instrumento” (TOURINHO, 2007, p.258).

Alguns métodos de prática de instrumentos musicais, como o conhecido internacionalmente, o método “Da Capo”, o primeiro método de banda brasileiro para ensino coletivo, idealizado por Joel Barbosa, têm se mostrando eficiente na iniciação instrumental, facilitando o aprendizado da teoria musical, prática de conjunto, já que apresenta uma variedade de versões do método para os diversos tipos instrumentos musicais e um conjunto de lições com progressão de dificuldade para aprendizagem de novas notas, alfabetização musical, duetos e práticas de conjunto.

Outro importante trabalho que atualmente tem se mostrado como um excelente espaço de iniciação instrumental coletiva é o Projeto Guri, que surgiu em 1995 por iniciativa da Secretaria do Estado da Cultura determinando o acesso à cultura, aos elementos mais carentes da sociedade. Assim sendo, objetiva “desenvolver as habilidades e potencialidades de crianças e adolescentes de áreas culturalmente carentes através da música”, funcionando como um agente de transformação, onde “a música leva estes jovens a recuperação da autoestima e ao fortalecimento da cidadania; criando uma nova perspectiva de vida” (CRUVINEL, 2003, p. 46). Tal projeto compartilha de um objetivo comum ao exposto neste trabalho, especificamente ao relato de experiência.

Enfim, pudemos conhecer um pouco sobre o desdobramento do ensino instrumental coletivo brasileiro, bem como perceber até aqui, que atualmente o ensino coletivo de instrumento tem se expandido até para longe das fronteiras brasileiras, sendo disseminado por vários países das Américas e Europa. A cada novo projeto que nasce, são

brotadas sementes de transformação, sendo oferecida aos seus integrantes uma metodologia eficiente de instrução musical em conjunto, com propósito que perpassa o tocar um instrumento, aprender a teoria musical, mas também esses projetos procuram enfatizar arduamente o desenvolvimento da personalidade, a recuperação da autoestima e o fortalecimento da cidadania, além de diversos outros benefícios. Agora, que tal compreender ligeiramente sobre algumas características, eficiência e princípios do ensino coletivo de instrumentos musicais.

### **2.3 Uma caracterização do ensino instrumental coletivo**

A partir da segunda metade do século XX, as concepções metodológicas de ensino de instrumento em grupo tiveram mais força no Brasil e em escolas especializadas, nas últimas décadas, o ensino coletivo de instrumentos tem sido difundido pelo país por meio de vários projetos socioculturais, algo considerável para o campo da educação musical (TOURINHO, 2004, p. 51).

Ao pensar na perspectiva de ensinar e aprender um instrumento em grupo nos vem o pensamento da real viabilidade dessa prática de ensino, é possível que ela consiga estimular os educandos a alcançarem os objetivos educacionais e musicais? Existe certa resistência de alguns professores de música em relação ao ensino coletivo? Será que a ideia do ensino-aprendizado instrumental em meio à coletividade aliada à crença de que atividades advindas desse modelo possam ser fragmentadas não dificultam ainda mais a construção de um fazer musical coletivo significativo?

Então, com o intuito de procurar discutir esses fenômenos e outros aspectos que permeiam o ensino coletivo, como aponta Cruvinel (2005), alguns eventos, principalmente o Encontro Nacional de Ensino de Instrumentos Musicais (ENECIM) em que diversos autores, educadores musicais, pesquisadores com a colaboração de professores de outras unidades de ensino no Brasil que já desenvolvem o ensino coletivo de instrumento, procuram através de publicações nos anais ENECIM questionar as práticas, apresentar as metodologias e experiências no Brasil; refletir sobre aplicação do ECIM nas escolas regulares e instituições públicas de ensino; discutir sobre o ensino coletivo como forma de inserção e transformação social em projetos socioculturais e etc.

Barbosa (1996 apud TRAJANO, 2012, p.16) se refere à importância da metodologia:

O ensino coletivo gera certo entusiasmo no aluno por fazê-lo sentir-se parte de um grupo, facilita o aprendizado dos alunos “menos talentosos”, causa uma competição saudável entre os alunos em busca de sua posição musical no grupo, desenvolve as habilidades de se tocar em conjunto desde o início do aprendizado, e proporciona um contato exemplar com as diferentes texturas e formas musicais.

É interessante salientar que as contrariedades quanto à aplicabilidade do ensino coletivo, se tornam até compreensíveis, devido à permanência por alguns anos do modelo tutorial, abrindo discussões em torno do ensino individual. Conforme Tourinho (2007, p. 1), “pode-se considerar ainda natural à descrença na efetividade do ensino coletivo”, e que o “mito da atenção exclusiva é bastante forte no ensino tutorial”. A autora afirma que alguns dos professores de formação conservatorial defensores do também conhecido modelo tutorial de ensino, acreditam que esse facilite e propicie ao aluno um desenvolvimento no instrumento em curto espaço de tempo, enquanto o ensino coletivo a aprendizagem demanda um período maior. A mesma oposição também se justifica pela dificuldade para administrar a aprendizagem e progressos coletivos, as frequências dos alunos, contribuindo para evasão, além do questionamento sobre real rendimento do aluno nas aulas coletivas, que por essa perspectiva, o ensino coletivo é apresentado como resultado de uma metodologia de qualidade inferior.

Todavia, [...] “a metodologia de ensino coletivo se distancia das metodologias de ensino de instrumento tradicionais, primeiramente, na filosofia de ensino, no entendimento de que todos os indivíduos podem se desenvolver musicalmente”. (CRUVINEL, 2004 apud OLIVEIRA, 2012, p.21). Para Swanwick (2003 p.67) [...] “as evidências sugerem que se pode obter melhores resultados ensinando-se instrumentos em grupo em vez de exclusivamente, de um em um”. Várias pesquisas também publicadas no ENECIM, ANPPOM<sup>2</sup>, ABEM<sup>3</sup>, SINCAM<sup>4</sup>, ratificam a viabilidade dessa abordagem, a fim de contribuir para o campo educacional da música, com inúmeras experiências interessantes que nos dizem exatamente sobre a eficiência desse modelo, os procedimentos e finalidades da abordagem de ensino coletivo e seu impacto para além dos aspectos musicais e educacionais.

O ensino coletivo se apresenta como benéfico para além das relações interpessoais, interacionistas com o grupo, busca a dimensão humana, social que se estabelece com a coletividade, abrindo um universo de descobertas, possibilidades e experiências ao indivíduo, foge da “receitinha” do ensino tutorial onde o potencial humano não é fruto nem interage com coletividade em sala de aula. Swanwick (2003) reitera esse assunto quando

---

<sup>2</sup> ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Musica

<sup>3</sup> ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

<sup>4</sup> SINCAM - Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais

declara que através do ensino coletivo o aluno entende o fazer musical colocando em prática suas impressões, ideias musicais, se envolvendo musicalmente e tomando decisões.

Existe alguma razão especial para que bons grupos musicais trabalhem sempre de forma coletiva? Os alunos, em pequenos grupos, trarão suas próprias interpretações e tomarão suas próprias decisões musicais em muitos níveis. Eles começarão a se “apropriar” da música por eles mesmos. (SWANWICK, 2003, p.67).

Na perspectiva de compreender o modelo coletivo mais holisticamente, Cruvinel (2004, p. 34) aponta alguns benefícios do ensino coletivo de instrumentos musicais:

1) É eficiente como metodologia na iniciação instrumental; 2) é acelerado o desenvolvimento dos elementos técnico-musicais para a iniciação instrumental; 3) o resultado musical ocorre de maneira rápida, motivando os alunos a darem continuidade ao estudo do instrumento; 4) a teoria musical é associada à prática instrumental, facilitando a compreensão dos alunos; 5) há baixo índice de desistência; 6) desenvolve a percepção auditiva, a coordenação motora, a concentração, a memória, a raciocínio, a agilidade, a relaxamento, a disciplina, a autoconfiança, a autonomia, a independência, a cooperação e a solidariedade, entre outros; 7) contribui para o desenvolvimento do senso crítico, da consciência política e da noção de cidadania e para mudança positiva de comportamento dos sujeitos envolvidos; 8) o desempenho em apresentações públicas traz motivação, segurança e desinibição aos alunos; 9) as relações interpessoais do processo de ensino-aprendizagem coletiva contribuem de maneira significativa no processo de desenvolvimento da aprendizagem, da expressão, da afetividade, da autovalorização, da autoestima; do respeito mútuo, da cooperação, da solidariedade e a união do grupo; 10) a didática e a metodologia de ensino devem ser adequadas ao perfil e às necessidades de cada grupo.

Assim, é perceptível que a aprendizagem instrumental coletiva apresenta benefícios que perpassam o conhecimento musical, envolvendo outros aspectos formativos para além da música. Morais (1995 apud CRUVINEL, 2004, p.52) acredita que [...] “de todas as vantagens que o ensino em grupo pode trazer, a motivação é, provavelmente, a mais importante. Também a competição, em sua expressão mais natural e saudável, pode trazer estímulo extra para um aprendizado mais rápido e de melhor qualidade”. O ser humano é diretamente influenciado desde muito cedo pelas experiências sociais e por outras pessoas, aprendemos a andar, a falar, a comer, por simples imitação e observação. Desse modo, isso se estende a prática coletiva, segundo Tourinho (2007) aprendizagem através do ensino coletivo também é proveniente da observação e da interação com outras pessoas e dos membros envolvidos na prática. A autora continua dizendo que os iniciantes a aprendizagem de algum instrumento, não atuam no campo musical profissionalmente, nem pensam sobre ao iniciar a aprendizagem musical. Afirma que a busca pelo aprendizado instrumental tem como fator motivacional apenas o prazer pela tentativa de explorar e produzir alguns sons e notas musicais com o instrumento (TOURINHO, 2007, p.1).

Com efeito, existe uma dissociação frequente na configuração do ensino-aprendizado de instrumento: o ensino em grupo versus ensino coletivo; contribuindo para que

algumas ideias adversas a prática possam ser advindas e não queremos nos aprofundar em discussões conceituais e epistemológicas sobre o assunto, uma vez que tais conceitos são complementares e em termos práticos ao invés de nos determos ao conceito de um ou outro, seria mais interessante conhecer o que não pode ser considerado ensino coletivo ou em grupo, a fim de evitar a reprodução de práticas do dito ensino individual para o ensino coletivo, ou seja, aulas tutoriais, desconectadas e desarticuladas dadas em grupo, sem completa harmonia e interação efetiva com/dos envolvidos. Conforme Montadon (2004, p. 4):

[...] a aula de instrumento que coloca vários alunos juntos (muitas vezes para economizar tempo), com um tocando determinado repertório padrão enquanto os outros escutam não é 'ensino em grupo' ou 'aprendizagem em grupo' mas aulas individuais dadas em grupo. Por quê? Cito dois critérios que considero 'básico', dentre outros: na aula em grupo, todos devem estar envolvidos e ativos todo o tempo, mesmo que com atividades diferentes. Segundo, tocar bem é o resultado de uma musicalização bem desenvolvida [...].

Em educação musical sempre são estabelecidas relações quanto aos processos de ensino-aprendizado, a preocupação sobre o que ministrar, para que, como e porque utilizar determinada metodologia. Ao tratarmos das aulas coletivas, essa organização dependerá muito do que se deseja alcançar, quais objetivos e propostas, já que o ensino em grupo também apresenta várias funções de natureza iguais, podendo ser para democratização do ensino de música, formação de instrumentistas virtuosos, musicalização geral do indivíduo, dentre outros (CRUVINEL, 2004, p. 46).

Considerando que aulas coletivas são destinadas a estudantes iniciantes ao instrumento, são necessários que sejam aplicados alguns princípios básicos do ensino coletivo, a fim de que se consiga dialogar com diferentes níveis de aprendizagem do instrumento. Alguns deles são: [...] “acreditar que todos podem aprender a tocar um instrumento, acreditar que todos aprendem com todos, que a aula inteira é planejada para o grupo, levando-se em consideração as habilidades individuais de cada um, autonomia e decisão do aluno” (TOURINHO, 2007 apud SOUZA, 2014, p.2).

Por isso, é importante a figura e papel do educador nesse processo como elemento norteador das práticas, com apresentação de um planejamento bem elaborado para atender a alta demanda de alunos que tocam em conjunto, procurando ter consciência e refletir sempre sobre sua própria prática, bem como estabelecer disciplina e assiduidade, exigida no ensino coletivo. Montadon (2004, p. 46) reitera que “Bons modelos de aula em grupo poderão ser construídos e desenvolvidos por professores de instrumento, a partir de uma sólida reflexão e compreensão sobre o papel, a função e os objetivos do ensino de instrumento em grupo”. Segundo Tourinho (2007a, p. 3):

O professor é o modelo, aquele que toca com facilidade, enquanto que os demais colegas atuam como espelho, refletindo (ou não) as dificuldades individuais do grupo”. Assim é possível observar, comparar e avaliar a si mesmo necessidade de intervenções verbais explícitas. Mesmo porque, no ensino coletivo, como no tutorial, o professor corrige e incentiva muitas vezes demonstrando com o instrumento em vez de falar.

Assim sendo, a modalidade de aulas coletivas pode ser muito desafiadora para o educador e educando, pois ambos necessitam estarem conectados em um ensino-aprendizado unilateral, o que inicialmente não é uma tarefa fácil, podendo levar a uma empreitada frustrante principalmente para quem não teve alguma vivência com essa modalidade de ensino. Além da dedicação, esforço e energia do professor para conseguir permanecer com a mesma intensidade da aula do começo ao fim, assim como a compreensão de que aulas dadas individualmente não produzem a mesma força, eficácia e sensação do padrão em grupo. O autor Keith Swanwick (1994, p. 03 apud PAZIANNI, 2016, p.04) escreve a respeito das particularidades do ensino de instrumento em grupo:

O trabalho em grupo é uma excelente forma de enriquecer e ampliar o ensino de um instrumento. Não estou defendendo a exclusividade do ensino em grupo, e muito menos denegrindo as aulas individuais. Simplesmente quero chamar a atenção para alguns benefícios em potencial do ensino em grupo enquanto uma estratégia valiosa no ensino de instrumentos. Para começar, fazer música em grupo nos dá infinitas possibilidades para aumentar nosso leque de experiências, incluindo aí o julgamento crítico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público. A música não é somente executada em um contexto social, mas é também aprendida e compreendida no mesmo contexto. A aprendizagem em música envolve imitação e comparação com outras pessoas. Somos fortemente motivados a observar os outros, e tendemos a “competir” com nossos colegas, o que tem um efeito mais direto do que quando instruídos apenas por aquelas pessoas as quais chamamos “professores”.

A troca de aprendizados, descobertas, dificuldades e dúvidas são fatores que enriquece essa modalidade de ensino, buscando aproximar essa educação musical à vida das pessoas, uma vez que essas trocas também são importantes na sociedade como um todo, desde a escola até as atividades laborais do mercado. De fato, há dificuldades e utopias quanto a essa proposta de ensino no contexto educacional brasileiro e não podemos fechar os olhos e idealizar tal modelo, pois toda metodologia apresenta seus pontos fracos, porém as iniciativas de sucesso são animadoras e nos levam a pensar na possibilidade de se concretizar um ensino musical de instrumentos coletivamente em vários espaços de forma significativa (TOURINHO, 2004, p.5).

## **2.4 Ensino coletivo de flauta doce**

A flauta doce é um instrumento de sopro da família das madeiras, de acordo com Lander (2000) a flauta doce é o integrante mais evoluído da família das flautas de tubo

interno, formada por uma peça conhecida como bloco. Segundo alguns registros arqueológicos, esse tipo de instrumento já existia na pré-história, demonstrando que deve ser tão antigo quanto à própria humanidade, apresentando uma variação da flauta atual pela quantidade numérica de orifícios (O’KELLY, 1990 apud BENASSI, 2012).

Durante os séculos XVI e XVII, a flauta apresentou grande popularidade e no início do século XVIII a flauta doce atingiu sua magnitude como instrumento artístico, com vários escritos para o instrumento e especialistas em sua fabricação. Em contrapartida, passou por um esquecimento em meados do mesmo período, pois se percebeu que ela não possuía as mesmas características dinâmicas das “flautas novas”, logo buscavam por instrumentos com mais intensidade e com maiores capacidades expressivas, com o intuito de atrair a atenção do público (HAUWE, 1984 apud BENASSI, 2015).

Assim, a flauta doce acabou desaparecendo do contexto musical por ser considerado um instrumento amador e nesse período caiu em desuso, aproximadamente por 150 anos e perdurando em silêncio por alguns anos até seu ressurgimento no final do século XIX, através de estudiosos da música antiga, de músicos e colecionadores. Contribuinte a isso, o surgimento concomitante de outros instrumentos permitiu que houvesse um estímulo para a construção de outra perspectiva para o instrumento, não apenas com a intenção de reconstruir e adaptar a flauta doce, mas também de difundi-la. Conforme O’Kelly (1990 apud BENASSI, 2012, p. 2):

Que a flauta é tão difundida é fato, mas na verdade, é o resultado de um longo e lento processo de crescimento que não tem uma, mas várias fontes simultâneas. Quando se olha para as evidências históricas, as raízes desse interesse pela música antiga, que agora é uma parte da expansão da nossa indústria musical, podem ser rastreadas até o início do século XIX.

Conforme Paoliello (2007) são atribuídas duas funções principais a flauta doce como: [...] “instrumento artístico e de iniciação musical” (PAOLIELLO, 2007, p. 23). No Brasil, constituição desse ambiente se deu com a intensificação das atividades musicais, a vinda dos imigrantes e de seus instrumentos para a América durante a Segunda Guerra Mundial. De acordo com Araújo e Batista (2017, p. 5):

Os imigrantes europeus trouxeram para o Brasil, seus instrumentos e partituras, introduzindo o gênero, como um grupo de Alemães que chegou a Salvador trazendo flautas doces, violas da gamba, entre outros instrumentos no final dos anos 30. Segundo Augustin (1999), nessa época são conhecidas as atividades de flauta doce nas escolas e comunidades do sul do país.

Paoliello (2007) ratifica que a partir do trabalho de Edgar Hunt, no período de 1930, o instrumento foi inserido nas escolas europeias e inglesas como elemento difusor para

iniciação musical, em seguida na América, adquirindo assim uma função educativa bastante relevante. A partir dos anos 1960, vários precursores ensino da flauta doce começaram suas atividades nas escolas, com destaque a Professora Helle Tirlor, que além de ensinar na Escola Alemã Corcovado, para crianças e adolescentes, também instruía seus alunos em sua própria residência. Assim, formou uma geração de flautistas no Rio de Janeiro, criando outros grupos que geraram flautistas que propagaram o ensino para novos grupos (AUGUSTIN, 1999 apud PAOLIELLO, 2007, p. 35).

Na década de 70, publicaram o método para iniciantes no instrumento, “Vamos tocar flauta doce” em colaboração de várias pessoas, tais como, Bárbara Freidburg, Cecília Conde, Theresia Oliveira, método foi inspirado em canções folclóricas, sendo muito utilizado também na atualmente. De antemão, Lira (1984 apud FREIXADAS, 2015) nos conta que foi desse período que a flauta foi inserida nas escolas, consoante a isso, vale acrescentar que o resgate artístico do instrumento contribuiu para que se iniciasse um “boom” da formação flautística, disparando o número de grupos que surgiram a partir de experiências artísticas anteriores, de incentivo ao ressurgimento da flauta, sendo atribuída a Música Antiga um grau profissionalizante através desses grupos, como por exemplo, o Kalenda Maya<sup>5</sup>.

Para configurar o cenário da educação musical através da flauta doce que se estabelecia, a flauta passou por um processo de massificação em música e ainda hoje continua a ser muito utilizada, por ser um instrumento de fácil manuseio, com dedilhado simplificado e relativamente barato. Dessa maneira, essa expansão abriu caminho para uma musicalização, acessibilidade ao instrumento e iniciação musical? Evidentemente, entretanto também permitiu a construção de modelos desestruturados, bem como a pouca credibilidade do instrumento como eminentemente artístico para simplesmente facilitador didático.

Seguidamente, Paoliello (2007, p. 28) alerta sobre a difusão do ensino da flauta no mesmo período, afirmando que “a situação começou a fugir ao controle com o despreparo de professores encorajados pela falsa facilidade inicial do instrumento”, a falta de conhecimento dos professores para ensinar flauta doce pode contribuir para desencorajar os alunos para a beleza do instrumento, além da visão de que ela funciona apenas como um brinquedo, sendo desacreditada como instrumento. Cuervo (2008 apud BENASSI, 2015, p. 24) diz que [...] “o uso maciço da flauta na educação musical restringiu o instrumento aos processos de iniciação na música, em cujo meio é visto com preconceito e descrédito”. Já que o uso indevido do ensino de flauta doce dentro e fora da escola pode contribuir para uma experiência aos

---

<sup>5</sup> É um grupo de música da Noruega que interpreta música medieval e música do Renascimento oriunda de países como Espanha, Itália, França e Alemanha. ([https://es.wikipedia.org/wiki/Kalenda\\_Maya](https://es.wikipedia.org/wiki/Kalenda_Maya)).

educandos de depreciação do instrumento e procuramos neste trabalho tentar apresentar algumas perspectivas a fim de evitar o enfraquecimento e fragmentação dessa prática.

Apesar disso, podemos considerar que no ensino de flauta doce é muito frequente à utilização das práticas coletivas seja através da formação de grupos ou das aulas coletivas. Na maioria dos espaços educacionais, projetos sociais, escolas de música, oficinas, escolas de educação básica e nas licenciaturas, o aprendizado da flauta se dá em grandes ou pequenos grupos, com exceção das aulas particulares, cursos técnicos e de bacharelado, que apresentam outra realidade. Assim, por possuir um mecanismo simples, o ensino da flauta doce se adequa perfeitamente às necessidades de aulas coletivas para crianças, jovens, adultos, sendo fundamental importância na formação musical e construção da percepção auditiva (AKOSCHKY; VIDELA, 1985 apud SILVA, 2012, p.2).

Atualmente a flauta doce continua desempenhando seu papel educativo em vários projetos sociais que envolvem música. É importante destacar que a partir século XX foram sendo construídas diferentes óticas para o uso da flauta doce, desde o campo da educação musical com forte presença do instrumento na educação básica e fora dela, até a performance. Dos aspectos que envolvem questões históricas, aplicação de técnicas contemporâneas e composições para este instrumento, o aparecimento de novos grupos de flauta doce, como o Quinta Essentia, que também possuem funções educativas, percorrendo várias cidades do Brasil com o Projeto “Flauta, Flautinha e Flautão”, assim como o surgimento de outras concepções metodológicas de ensino e cursos oferecidos com a intenção de qualificar professores didaticamente para tornar o instrumento mais compreensível a todos.

### **3 OFICINA(S) DE MUSICALIZAÇÃO: UMA DEMOCRATIZAÇÃO DO ESPAÇO MUSICAL**

É indubitável a importância da educação musical para a humanidade, porém, atualmente sua inserção em diferentes espaços e até mesmo no ambiente escolar onde deveria estar presente parece utópico, já que há uma obrigatoriedade quanto ao ensino de música para todas as escolas do território nacional, mas sua aplicabilidade, na prática ainda não se faz presente na mesma proporção. Assim, ainda há uma grande jornada a ser percorrida para que a educação musical alcance sua efetivação e abrangência, já que permanece a necessidade de mecanismos reguladores que a orientem para que a leis se concretizem em sua amplitude tanto em educação quanto em música.

Desse modo, Oliveira; Borges (2017) aponta que a legitimação da lei 13.278/2016 - LDB (BRASIL, 2016) trouxe reformulações para o ensino de Artes visuais, Música, Teatro e Dança tais disciplinas obrigatórias no currículo da educação básica em todo o país, que aos poucos vão ganhando uma roupagem diferenciada devido às modificações políticas, educacionais que se estabelecem. Sinaliza também que a dificuldade de inserir a disciplina de Música nas escolas brasileiras vai desde a falta de recursos materiais, entendimento dos objetivos e papel da educação musical na escola, até o reconhecimento e valorização da disciplina como instrumento significativo na formação dos educandos, destacando também que a falta de compreensão sobre sua legitimidade social só contribui para pensamentos errôneos sobre o ensino de música, dificultando sua difusão no âmbito educacional do país (OLIVEIRA; BORGES, 2017, p.2).

Assim, esse cenário constitui uma realidade educacional que necessita ajustes e não cabe aqui nesse trabalho abordar os pormenores dessa problemática, mas sim apresentar um possível elemento alternativo para que essa educação musical alcance com eficiência diferentes espaços sociais. Para atender essa perspectiva de acessibilidade musical pensando na sociedade em geral, o contexto de oficinas, de projetos sociais se constitui como um espaço de democratização da educação musical e arte. Carvalho (2008) nos diz que sua ampla difusão nos Projetos Sociais como uma ferramenta de transformação, se mostra de suma importância para formação do aluno dentro e fora da escola enquanto indivíduo e ser social. Afirma que a arte/música não devem ser vistas apenas como um instrumento educativo, a ideia vai mais além, já que a música é a educação em si mesma.

Conforme Carvalho (2008, p. 30):

Na maioria dessas instituições, a arte não é tomada apenas como um meio de educação, mas como a educação em si mesma. Por meio da educação estética, pretende-se propiciar o desenvolvimento integral (afetivo, cognitivo, intelectual e espiritual) dos educandos, proporcionar o aprendizado técnico e teórico, com vistas, inclusive, a uma possível profissionalização daqueles que assim o desejarem além de fornecer subsídios que permitem democratizar o acesso à arte e aos bens culturais.

O documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, já previa uma renovação no modelo de educação nacional. O referido documento visava uma significação social ao aliar linguagens artísticas e sociedade nos fazendo compreender e analisar sobre seu valor dentro do contexto educacional como um extensor sociocultural. Com a premissa de superar a ideia de “separatividade” como pontua Donoso (2014 p. 31), afirmando que se originou um modelo de educação que ensina, porém não forma, sendo criticada ao longo dos anos, em que a escola não deve apresentar um papel apenas de preparação intelectual, não abrangendo outros valores formativos seja para sociabilidade, sentimentos e etc. Figueiredo (2012, p. 20) diz que o modelo já valorizava o ensino das artes como um benefício social, afirmando que:

A arte e a literatura têm efetivamente uma significação social, profunda e múltipla; a aproximação dos homens, a sua organização em uma coletividade unânime, a difusão de tais ou quais ideias sociais, de uma maneira ‘imaginada’, e, portanto, eficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social, dizia parte do documento.

Com a premissa de promover o acesso à educação musical, as oficinas em música, tem se colocado como um ambiente essencialmente dinâmico, prático, flexível, viável para aprendizagem musical e um elemento de transformação social por possuir um caráter construtivista e interacionista, constituindo-se como uma ótima estratégia para formação de valores, caráter, aprendizagem de conteúdos, habilidades e desenvolvimento de potencialidades individuais e coletivas, bem como promover uma conexão com os alunos reforçando os seus vínculos com a comunidade escolar, melhorando seu rendimento, além de contribuir para romper alguns estigmas presentes em educação musical quanto a sua universalidade (KEBACH; DUARTE, 2008, p.100).

Nesse sentido, a ideia de democratizar o ensino musical está no permitir que os educandos possam experienciar a música como fenômeno social, resignificando seu “estar no mundo” e o fazer musical, Libâneo (1996) propõe que a democratização do ensino também está disposta na forma pela qual o educador guia, orienta e desenvolve o ensino-aprendizagem:

Democratizar o ensino é ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber

escolar; é ajudá-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade. Trata-se, enfim, de proporcionar-lhes o saber e o saber-fazer críticos como pré-condição para sua participação em outras instâncias da vida social, inclusive para melhoria de suas condições de vida (LIBÂNEO, 1996, p.12).

Aliado a esse aspecto, a musicalização se apresenta como um mecanismo que adentra o universo para democratização e transformação social. Para Penna (2010, p. 49) a musicalização é conceituada como “um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical”. Dessa maneira, a musicalização requer um desenvolvimento do trabalho de maneira mais envolvente, efetiva e motivadora, desde as crianças e jovens até os adultos e idosos, a fim que os envolvidos atuem musicalmente na prática e possam apreender os conhecimentos adquiridos de forma agradável e bem-sucedida (PENNA, 2010 apud CAMPOS; ARAÚJO, 2015, p.438).

Após compreendermos no capítulo anterior a relevância do ECIM para a iniciação musical e como uma ferramenta potencial para aprendizagem instrumental, veremos agora importância das oficinas e da musicalização como processos de aprendizagem musical coletiva e o ambiente de educação não-formal que se estabelece nesses espaços. Conheceremos o aspecto social envolvido no ensino-aprendizado coletivo de instrumento musical na oficina, sua caracterização pedagógico–musical, os teóricos que refletem sobre a temática, fundamentando a experiência musical na OM, bem como suas contrariedades, pois não queremos enfatizar somente sua funcionalidade como elemento didático na evolução dos educandos, mas também apresentar as dificuldades de tal metodologia de ensino.

Dentro da temática aqui apresentada, a oficina de musicalização parte da premissa de promover o acesso democrático à educação musical instrumental sendo um veículo de transformação social. Assim, cabe à compreensão sobre o trabalho desenvolvido em oficinas como promotor da inclusão pela música e podendo despertar a consciência social e musical aos educandos, a fim de que possam viver e integrar-se em sociedade de maneira ativa, crítica e transformadora, tendo conseqüentemente, um envolvimento musical satisfatório em suas vidas.

### **3.1 Contexto de Oficina(s) em Educação e Música**

O termo oficina é muito utilizado no âmbito educacional e até mesmo em áreas distintas a educação. De acordo com Corcione (2004, p. 21), “Quem pensa em oficina, lembra

logo, por associação de ideias, de trocas, peças, trabalho, conserto, reparo, criatividade, transformação, processo, montagem. São todas as ideias que compõem o significado da oficina que se constitui num espaço privilegiado de criação e descoberta”. Em sua essência se apresenta como um ambiente de construção coletiva do conhecimento, interconexão de saberes, um espaço de trocas de experiências, de debates, onde são verificadas grandes transformações, ocorridas com os próprios indivíduos envolvidos nas oficinas. Conforme Betancurt (2007), esse conceito de oficina se expandiu à educação com a intenção de promover uma metodologia de aprendizagem em grupo que tem como característica o aprender fazendo colaborativamente (BETANCURT, 2007 apud FORNAZARI; OBARA, 2017, p.168).

Ao investigarmos essa concepção de oficinas voltadas para a área de educação, é possível perceber que essa prática pode aparecer com denominações distintas: oficinas de ensino, oficinas pedagógicas ou oficinas pedagógicas interdisciplinares, podem ainda abordar diversos saberes e para diferentes níveis de ensino (LIMA, 2007 apud FONSECA; MENDES, 2012, p. 2). As oficinas pedagógicas partem da apropriação coletiva através da ação consciente, possibilitando a participação ativa e a construção do conhecimento por meio de uma prática. Souza (2016) afirma que a oficina caminha para uma lógica que direciona o aluno a refletir, atuar e resolver situações-problema, sem desconsiderar seus conhecimentos teóricos e práticos. Aliás, teoria e prática devem ser aliadas durante todo o processo, a fim de evitar percepções análogas à metodologia, pois o uso indiscriminado das oficinas em diferentes contextos, apenas com intenção de caracterizar um procedimento, uma atividade desenvolvida ou enfatizar dentro da conjuntura educacional como algo somente prático, traz consigo a ideia de desintegração dos elementos que compõem e fundamentam o espaço de oficina como criativo e transformador que associa ambos os aspectos (PAVIANI; FONTANA; 2009 apud SOUZA, 2016, p.11).

Assim, as oficinas instigam a promoção de conhecimento ao estabelecer estímulos para a criação e recriação de situações, de instrumentos, de ferramentas diversas e de saberes que vão sendo articulados, integrando-se através da relação do sujeito com os objetos envolvidos. Conforme Anastasiou e Alves (2004, p. 95):

A oficina se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva.

Almeida; Sabino; Lobato (2016) descreve que a metodologia de oficinas pode ser inspirada pedagogicamente nos princípios defendidos por Zabala (1998) e Freire (2011) que são a problematização e o diálogo, afirmam principalmente a relação dialética/dialogicidade entre educador educando, por possibilitar a compreensão e desenvolvimento do raciocínio crítico e reflexivo do educando, a fim de escapar do modelo de ensino tradicional estruturado em aulas expositivas, onde o professor é o centro no processo de transmissão de conteúdos, tendo suas atitudes como verdades absolutas e os alunos ao final só realizam exercícios de fixação e memorização (VASCONCELLOS, 2005 apud ALMEIDA; SABINO; LOBATO, 2016, p.6).

Conforme Paviani e Fontana (2009, p. 78) “uma oficina pedagógica é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos”. Desse modo, a aplicação de metodologia de oficinas permite ao aluno ser agente modelador de seu próprio saber, das suas histórias sociais, de seus conhecimentos que são edificados em sala de aula com o coletivo. A figura abaixo representa a conexão dessa tríade que compõe a oficina, conforme Valle e Arriada (2012 apud SOUZA, 2016, p. 7) essa relação se constitui num ciclo dinâmico, flexível que permite uma execução mais consciente das atividades determinadas, a fim de que as experiências se tornem sólidas e apreciáveis, originando uma teia de formação amparada no sistema ação-reflexão-ação.

**Figura 1** - Pilares que constituem a realização de oficinas pedagógicas



**Fonte:** Adaptado de Vieira e Volquind (2002, p. 12).

As oficinas buscam contextualizar tais aspectos ancorados com a realidade vivenciada do educando globalmente, permitindo o descobrimento, a discussão e socialização, pois a proposição de ações para resolução de problemas é lançada ao se trabalhar com esse modelo. Essa compreensão de oficina também se estende a educação musical, onde a diversidade de conhecimentos que serão obtidos inicialmente não são rigidamente impostos aos alunos, já que são buscadas no contexto musical ampliações do fenômeno sonoro e da

vivência cultural através de mecanismos de experimentação no próprio fazer musical. A terminologia de Oficina de Música (OM), descrita por Stein (1998) se refere a uma abordagem que tem cunho sociocultural na construção dos processos pedagógico-musical por meio de interações entre osicineiros e oficinandos<sup>6</sup>, defende a ideia de valorizar as expressões culturais habituais e aproximar a cultura a todos os envolvidos através do ambiente ao qual estão inseridos. Aponta que o termo "Oficinas de Música" apresenta um vasto campo de conceitos, o identificando como “[...] uma situação cultural alternativa, de ensino e aprendizagem musical [...] de caráter educacional popular com ações pedagógico-culturais integradas à comunidade”. (STEIN, 1998, p.9,17). Desse modo, as oficinas de música funcionam como geradores de reflexões também por se caracterizarem como um espaço alternativo de ensino-aprendizado musical.

Com as propostas de renovação da pedagogia musical do século XX e com as iniciativas para inserção da música contemporânea à educação, tanto em espaços eruditos quanto na educação básica, percebemos com o tempo a construção de um cenário propício às oficinas (FERNANDES, 2000, p. 11). De acordo com Paz (2000, p.236) como segue:

O movimento das oficinas de música eclodiu no período posterior à Segunda Guerra como resultado das experiências de um grupo radical de compositores. Foi o advento do Ruído: isso implicou todo o repensar dos conceitos de composição e música. O compositor passou a ser um artesão, começando a buscar matéria-prima sonora, a experimentar, pesquisar, criar e analisar, de modo que pudesse depois elaborar sua composição. O método, que antes era cerebral, passou a ser experimental.

Paz (2000), conta-nos que houve uma procura por reestruturações no ensino de música, na produção de som e de suas características, assim como o surgimento de educadores e compositores que apresentavam uma conotação musical que rompia com padrões anteriores de formalidade e refinamento destinado às elites. Desse modo, a oficina passou a funcionar como um elemento de desmistificação da música procurando contrariar tais princípios, se pondo ao alcance de todos.

No Brasil, o flautista, professor, compositor, musicólogo brasileiro de origem alemã, Hans-Joachim Koellreutter foi um dos idealizadores da OM, por volta de 1940, concedeu conferências de música na Universidade Federal da Bahia (UFBA), bem como organizou um movimento cultural intitulado “Música Viva”, iniciado com sua chegada ao país. Esses eventos tiveram grandes repercussões para a difusão da perspectiva de oficinas entre os educadores, que também serviram como propagadores e apoiadores de seus

---

<sup>6</sup> Oficineiros e oficinandos são nomes atribuídos pela autora para se referir aos participantes das oficinas de música enfatizando a relação mestre/professor, músico-aprendiz/aluno. Utilizamos o termo educador e educando para se referir aos envolvidos (STEIN, 1998).

princípios educacionais em outros lugares (MOREIRA, 2013, p.26). Moreira (2013) aponta que o modelo apresentou três fases: criação, formação e divulgação, com intenção de “[...] cultivar, proteger, promover a música contemporânea e aquela de todas as épocas e estilos, além de criar espaço próprio para uma jovem música a ser produzida no Brasil.” (KATER, 2001, p. 50). Alguns princípios defendidos por Koellreutter de orientação da prática pedagógica em educação musical, de valor ao humano, ao ser social, a cidadania que a música traz tem tudo a ver com a temática também apresentada neste trabalho, verificamos na fala de Brito (2001, p. 18) os elementos educativos da música apresentados por Koellreutter, enumerados como:

1- Aprender a apreender dos alunos o que ensinar; questionamento constante: POR QUÊ?; Não ensinar ao aluno o que ele pode encontrar nos livros. 2 - A atualização de conceitos musicais, de modo a viabilizar a incorporação de elementos presentes na música do século XX no trabalho de educação musical. 3 - O relacionamento e a interdependência entre a música, as demais artes, a ciência e a vida cotidiana. 4 - A improvisação como uma das principais ferramentas para a realização do trabalho pedagógico-musical. 5 - O objetivo maior da educação musical: o ser humano.

Entretanto, apesar da forte relação com a música contemporânea nem todas as práticas ditas como OM utilizam a música contemporânea como componente principal de suas atividades. Penna (1990) afirma que a oficina pode se apresentar como um procedimento metodológico que abrange um conjunto de atividades essencialmente práticas e estruturadas pedagogicamente, conectadas a atuação docente e não obrigatoriamente ao desenvolvimento de ações relacionadas à música, mas a qualquer área do conhecimento. Assim, no Departamento de Música da UnB, houve “a fixação e a sistematização das Oficinas de Música enquanto metodologia de ensino” (PAZ, 2000, p. 240), como proposta de vários de professores tais como Fernando Cerqueira, Conrado Silva, Emílio Terraza, Estércio Marquez Cunha e Ângela Carvalho que lutaram para permanência e perpetuação da OM como metodologia, bem como sua inserção dentro da Universidade de Brasília. Campos (1988, p. 30) destaca que:

A partir de 1968, Emílio Terraza e Nicolau Kokron começaram a sistematizar os princípios que defendiam para a Oficina de Música. Criaram, então, três disciplinas: E.E.M. (Elaboração de Estruturas Musicais), O.B.M. (Oficina Básica de Música) e O.M. (Oficina de Música).

A OM estava mais relacionada à formação musical avançada para os alunos que já possuíam certo grau de conhecimentos musicais e a OBM para os calouros que ingressaram ao curso superior de música independente de sua compreensão musical, já que essa oficina era direcionada a conscientização pelo fazer musical, a construção da percepção auditiva, pois

como não havia teste de habilidade específica para entrar no curso, a oficina funcionava como uma preparação e extensão desses conhecimentos (CAMPOS, 1988, p. 21).

### **3.2 A musicalização no ensino-aprendizado coletivo de música**

Aliar a musicalização ao contexto formativo das oficinas torna o processo educativo em música uma experiência ativa. Assim, a musicalização oferece mecanismos para iniciação à alfabetização musical e sensibilização em grupo, considerando os referenciais que o educando possui que transbordam a prática, sendo essenciais nesses espaços pedagógicos, onde um dos objetivos também é a construção de conhecimentos da linguagem musical estabelecendo relações de significado integrado com o sujeito, objetos sonoros e o ambiente sociocultural o qual estão inseridos, para a obtenção de uma desenvoltura com os instrumentos musicais posteriormente (PENNA, 2010).

De acordo com Penna (1990, p. 22):

Musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível a música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos.

Sabemos que os processos de musicalização permitem a constituição de um universo de possibilidades sonoras, de descobrimento e exploração de estímulos aos sentidos, de compreensão para conscientização musical. Dessa maneira, no ensinar e aprender música há trocas substantivas que podem ser influenciadas por fatores extramusicais que permitem que o indivíduo também se desenvolva como pessoa por meio das atividades musicais propostas.

Na relação de ensino-aprendizagem musical que norteia todo o experimentar, vivenciar e transformar através da musicalização, a figura do educador que possui conhecimentos consistentes, que tenha vivência com o processo de musicalizar, estando aberto ao fazer musical e estimulando o aluno, é essencial, pois o professor deve inicialmente ser acima de tudo, um ser musicalizado e que compreende o que está fazendo, para que possa junto com o aluno ampliar a sensibilização musical. Feres (1989 apud JOLY, 2003,) nos conta que o professor deve articular diferentes metodologias, para não fragmentar a prática e nem enrijecer o musicalizar, ao possuir cartilhas didáticas a serem seguidas, somente para ensinar noções de leitura e escrita musical. Pontua ainda que musicalização perpassa isso, “dizer que uma pessoa é musicalizada, significa dizer que ela possui sensibilidade para os fenômenos

musicais e sabe expressar-se por meio da música cantando, assobiando ou tocando um instrumento etc”. (Ibidem, p. 116).

Conforme Kebach e Duarte (2008), o processo de musicalizar deve ser gradativo, articulando mecanismos necessários para construção de um “ser musical”, onde o aluno vivencia a música contextual, sempre direcionando o seu processo de aprendizagem musical e instrumental, evitando a repetição desorganizada de elementos desconhecidos e sem significados. Por isso, essa é uma etapa que exige cuidados na elaboração e aplicação, não devendo ser negligenciada já que permitirá com que os alunos se desenvolvam musicalmente, alcançando uma estruturação mental musical. O autor afirma que “desenvolver esquemas progressivos de organização e compreensão sobre a linguagem musical é a condição para que o sujeito possa estruturar a sua competência artístico-musical, ou seja, musicalizar-se progressivamente”. (KEBACH; DUARTE, 2008, p. 41).

Cabe destacar uma tríade fundamental que as atividades musicalizadoras devem estar amparadas considerando o contexto social do aluno: a apreciação, execução e a criação. Esses elementos favorecem que os objetivos da musicalização possam ser alcançados e ampliados pelos educandos mais plenamente (COSTA, 2013, apud CRISTAL, 2018, p. 9). Madalozzo (2013) acentua que a musicalização está prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no Referencial Curricular para Educação Infantil, como uma etapa inerente da educação musical, um modelo que por meio de jogos, danças, cantigas, práticas instrumentais, audição, composição e improvisação, exercícios de movimentos corporais e relaxamentos, apreensão de elementos básicos da música que são colocados às crianças, adolescentes e adultos para que através da ludicidade, jogos musicais e outras atividades, sejam gradativamente estimulados a compreender o fenômeno musical e que mesmo quando esses elementos são colocados implicitamente nas atividades, servem como forma de expressão musical (MADALOZZO, 2013, p.167).

A utilização da musicalização nas aulas de iniciação instrumental como uma ferramenta potencial para o processo de ensino-aprendizagem se apresenta como uma das chaves mestras na etapa da instrumentação dos educandos, pois através dela, de maneira empírica, eles compreendem e organizam os sons, transformando-os em musicais. Interiorizando seus elementos constroem a sensibilidade, oferecendo base para uma aprendizagem musical mais específica futuramente e assim, efetivam sua compreensão musical, auxiliando na aquisição das habilidades instrumentais. Pinho (2013, p. 32) destaca que [...] “o processo ensino-aprendizagem de um instrumento musical é fortemente influenciado por factores exteriores à própria sala de aula, nomeadamente o contexto

sociocultural e o contexto institucional em que se insere”. Desse modo, já que o objetivo é sensibilizar mais pela música que para a música, é fundamental sempre considerar os fatores externos ao processo educativo influenciando diretamente as práticas musicais.

Nessa perceptiva, conectar musicalização ao ensino de instrumentos coletivamente em oficinas é permitir a construção de uma aprendizagem musical colaborativa, onde o foco não são orientações para aprendizagem de conteúdos musicais já prontos, mas a apropriação desses saberes que são construídos socialmente, descentralizando o professor e evidenciando a aprendizagem do aluno. Pensar em educação musical colaborativa em meio à coletividade remete a ideia de comunidade aprendente citada por Brandão (2005) afirmando que as situações pedagógicas nesses espaços todos os indivíduos aprendem e se ensinam mutuamente, assim a musicalização coletiva funciona como uma ferramenta dialógica que induz a uma participação ativa, a trocas, a partilhas, onde esse processo ocorre em um todo coletivo e não individualmente (BRANDÃO, 2005 apud OLIVEIRA, 2014, p. 49).

Vale ressaltar, que a musicalização opera em ciclos e deve ser aplicada de maneira continuada também para ensinar instrumentos musicais coletivamente, Penna (1990) pontua que ela não deve ser somente desenvolvida em uma fase inicial para alcançar os objetivos musicais daquele nível, mas de maneira prolongada e sistemática. Isso impedirá que o receio dos educadores quanto à desconfiguração de elementos que a caracterizam, ou até mesmo levar ao desinteresse dos educandos quando a prática for fragmentada, se concretize. Apesar disso, não podemos negar sua implicação de forma positiva ao ensino-aprendizado musical, e que a sua efetividade no ensino instrumental vai depender de sua estruturação e planejamento, para evitar uma visão de musicalização como algo esgotado, finito, somente aplicável para alcançar certo grau de conhecimento musical, não podendo ser mais utilizada em outros níveis de aprendizagem (CRISTAL, 2018).

Penna (2010, p. 49) discorre que:

A musicalização é um momento de educação musical, mas, mesmo quando inserida em uma formação mais prolongada (que se quiser ser realmente eficaz deverá construir-se a partir dela), tem importante significado próprio, não se definindo por esta sua localização em um trajeto mais amplo. Em si mesma, é significativa e necessária, indispensável ao desenvolvimento de uma competência musical sólida.

Trabalhar a musicalização de várias formas e contextos, independente do público, da idade ou sexo é acreditar que todos estão habilitados a serem musicalizados. Vieira (2004) pontua que diversos fatores irão intervir nos esquemas de percepção e sensibilidade pela música dos indivíduos, considerando que o espaço onde acontece a troca de ideias, a exploração, adaptação e aprofundamento dos conhecimentos musicais também contribui para

a apreensão da música e sua percepção como um aparato sonoro e musical significativo. Dessa forma, o musicalizar não ocorrerá em um único ambiente ou em uma etapa específica da vida da pessoa, como ressaltado por Penna (1990) “[...] não é apenas a escola que musicaliza. Musicalizam as chamadas formas de educação não-formal, ligadas a diferentes práticas culturais comunitárias.”.

Nesse sentido, as oficinas coletivas de música que trabalham a musicalização como princípio básico reforçam de forma integrada, a relação simultânea de professor/aluno, de colaboração no processo de ensino-aprendizagem da linguagem musical e por possuir um caráter socioconstrutivista, possibilita a estruturação de seus conhecimentos, métodos, afetividade, com ajuda da cultura social e do professor. Permitindo que a educação musical opere como um elemento de inclusão social e como forma de democratizar o acesso ao ensino da música (CAVALCANTI, 2006 apud MARTINS JUNIOR, 2016, p. 48).

### **3.3 Aspecto social do ensino coletivo de instrumentos musicais nas Oficina(s)**

De acordo com Libâneo (1991, p.16,17) [...] “a educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades”. Pontua que devemos levar em consideração a conectividade com outras áreas para analisar educação em sociedade e compreendê-la como fenômeno democrático, tais como: Sociologia, Filosofia, Psicologia, Economia, Antropologia, dentre outras. Essa relação transborda ao ensino musical, pois também é encarado como um fenômeno sociocultural, como nos conta Souza (2004 apud ASSIS, 2011, p.11), “a música é um fato cultural inscrito em uma sociedade dada, pois a música é influenciada pelas normas da sociedade e se desenvolve em condições particulares ligadas a uma dada cultura. A música tem, portanto, significado social”.

Assim, as práticas sociais decorrem de processos educacionais e políticos, independente de quais sejam os espaços, grupos minoritários, em ambientes institucionais ou não, formal (escolar), não-formal, a música nesses locais se faz presente estabelecendo relações de diálogo, convivência, onde são criadas trocas e a partir delas brotam práticas musicais variadas, significativas e transformadoras. Gallo (2002, p. 35) relata que seja qual for o espaço social, ele serve de nascente de conhecimentos e local de aprendizagem [...] “do acesso aos saberes e de sua circulação e partilha inclusive o próprio espaço do trabalho”. Para compreender o aspecto social do ECIM em oficinas, é importante entendermos esse ambiente como um espaço de educação não-formal e que o ensino de instrumentos musicais como meio

de acesso à formação musical nesses contextos sociais e de ensino-aprendizagem de música, tem como perspectiva o processo democratizador. Cruvinel (2004, p. 69) já nos conta mais sobre esse aspecto democrático:

Através do Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais tenta-se suprir a carência de formação musical do cidadão brasileiro, que não pertence à elite. A partir deste enfoque, o ensino coletivo passa a ser considerado como uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino de música. Aprender a tocar um instrumento é o grande desejo de muitas crianças e adolescentes que vêm nessa atividade e meio de expressão, uma realização musical efetiva.

Nesse sentido, o ECIM nas oficinas propicia uma conscientização social, democratização da música, com a intenção de resgatar crianças, adolescentes e jovens que estão segregados, em situação socioeconômica desfavorável, a beira da criminalidade e valorizar as suas diversidades culturais, esse último, sustentado por Oliveira; Borges (2017, p. 6), dizem que a [...] “música rompe fronteiras do bem cultural para tornar-se instrumento de ação social, desse modo, promovendo a transformação do indivíduo”, sinalizam que seu valor poderia contribuir como ferramenta para a empregabilidade de jovens carentes, considerando o grande incentivo a inserção no mercado profissional defendido atualmente pela educação.

No âmbito educacional, as práticas não-formais podem ser atividades extracurriculares de conhecimento, podendo estar ou não conectados ao espaço formal, através de amostras, feiras, visitas, etc. Quanto ao ensino de música, podemos mencionar como exemplo desse espaço, as realizações de oficinas de musicalização, de flauta, de cordas, de sopros, de canto coral e outros projetos como formação de bandas e orquestras, dentre outros. Segundo Gohn (2007, p. 14):

A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática que a educação tradicional. Tanto o lugar onde se realizam as atividades quanto à duração dos programas variam, respeitando o ritmo de cada turma, o rumo que o programa toma conforme a colaboração dos participantes e, principalmente, diferenças biológicas, culturais e históricas. A educação não-formal está muito associada à ideia de cultura.

Com a premência de democratizar o espaço, o ensino de música, a cultura e integrar o maior número de alunos nesses ambientes, Oliveira (2012, p. 16) destaca que esse é um dos motivos que leva os educadores musicais a ensinar e adotar uma metodologia musical coletiva no ensino de instrumentos, diferente da conservatorial, afirmando que a postura do educador nesses espaços deve ser sempre com grau de comprometimento com a transformação social.

Dito isso, Penna (2012, p. 67) faz uma crítica ao real cenário que às vezes se constitui ao trabalhar com música e instrumentos musicais em projetos sociais, em oficinas, já que nem sempre há uma conexão dos objetivos musicais com a formação humanística e social

do indivíduo. Salienta que alguns projetos têm enfoque, mais em um aspecto do que em outro, isso termina prejudicando a própria prática. Infere que a supervalorização do aspecto contextualista de ênfase social, fragmenta a linguagem musical e seus conteúdos, já quando se ressalta a função essencialista de ênfase musical, os conhecimentos específicos da música, técnicos, artísticos se separam do ser social aprendente. Para que ambas sejam evidenciadas e promovam a humanização, conscientização social e musical nos indivíduos, a autora coloca que devem ser equilibradas as duas funções essencialista e contextualista (PENNA, 2012, p.75).

Aliado a essa perspectiva, assim como não podemos separar as duas funções que compõem esses espaços, Libâneo (2002) destaca que não devemos também desprender educação formal e não-formal, pois elas se cruzam e se complementam abrindo terreno para aprendizagem. Cruvinel (2004) afirma que os educadores musicais deveriam fazer cumprir uma das tarefas a eles incumbida, de inserção da prática do ensino coletivo de instrumentos musicais nos diversos espaços formais e não formais de educação musical. Segundo Cruvinel (2004, p. 35):

[...] os educadores musicais deveriam buscar viabilizar e propor políticas educacionais para a inserção do ensino coletivo de instrumento musical nas instituições de ensino formal, escolas de ensino básico e especializado e entidades de ensino não formal como as ONGs, Casas de Cultura e Projetos Sociais no sentido de defender uma escola crítica e transformadora, ligada ao esforço coletivo de democratização da sociedade.

Com base nesse ponto, verificamos que independente do tipo ou contexto em que a educação musical se realize, ela deve funcionar como um componente de expressão sociocultural. De valorização das particularidades do ensino de música em múltiplos espaços, de estímulo no indivíduo a compreensão de sua consciência, ao autoconhecimento, em direção a uma música desenvolvida contextualizada com a vivência sociocultural dos envolvidos, ou seja, aproximar a realidade musical e cultural de cada grupo, a fim de que possa não ser somente mais uma atividade realizável, mas uma proposta educacional relacionada com a transformação social (SANTOS, 2007, p.3).

Por outro lado, Santos (2006) ressalta que apesar do empenho docente na esfera do ensino coletivo para uma instrução musical de competência, visando também à formação humanística e social do seu educando, a inclusão social e democratização do espaço musical, ressaltados por outros autores como Arroyo (2002), Souza (2004), Kater (2004), Queiroz (2004) Santos (2006), ainda se apresentam como um desafio aos educadores musicais, já que como descreve Libâneo (1996) sobre esse aspecto de transformar socialmente, enfatiza que

não é unicamente desenvolvido pela atitude pedagógica, apesar dos embates educativos, essa também é uma luta política (SANTOS, 2007, p. 109).

Até aqui percebemos o quanto a Oficina de Música, seu contexto socioeducacional transformador aliado à perspectiva cultural são importantes elementos para a composição do cenário de oficinas e fator agregador aos envolvidos. Já podemos nos certificar que as aulas desse modelo permitem uma compreensão da função musical e potencial do educando pelo ensino coletivo, pois não se busca uma estratégia apenas para concentrar um maior número de interessados de forma fragmentada, nem transpor aulas individuais dadas coletivamente, principalmente quando falamos de música e ensino de instrumentos. Nesse sentido, conheceremos agora um pouco sobre a caracterização da metodologia das oficinas, quais princípios musicais estão amparados, alguns aspectos positivos e negativos, bem como os educadores musicais que compartilham pontos dessa abordagem.

### **3.4 Aspecto pedagógico-musical das Oficina(s)**

Com as tendências pedagógicas de educação musical do século XX ficaram evidentes reestruturações quanto à percepção do universo sonoro musical com os movimentos de renovação pedagógico-musicais que se estabeleciam no Brasil. Brito (2007) afirma que o contexto educacional do período foi balanceado por fatores sociais abrindo espaço para reformas na educação, pois “A transformação das condições de vida no século XX, com a tendência à massificação e à conseqüente anulação do indivíduo, teria demandado ações educativas de natureza artística, com vias a recuperar a arte criativa e a valorizar o ser”. (BRITO, 2007 apud BEINEKE; ZANETTA, 2014, p.197). Aranha (2006, p. 247) destaca que a proposta escolanovista também contribuiu para debates em torno dos métodos pedagógicos aplicados, ressaltando que foram estabelecidas mais atividades centradas nos alunos, de ênfase a criação, as oficinas, aos laboratórios, hortas e até imprensa, com estímulo à iniciativa.

Nesse sentido, com a ascensão da metodologia de Oficinas de Música, sobre influência de várias características da música do século XX, prevendo o enriquecimento cultural, da experiência sensível e expressiva do educando, com as tendências e estilos contemporâneos e outras concepções musicais que integraram o modelo de ensino, como pontua Gainza (1995) ressaltando que a intenção seria ampliar o universo musical através da:

[...] música concreta, eletroacústica, improvisação e teatro musical, novas grafias, Oficinas de sons, instrumentos e dispositivos eletrônicos, instrumentos exóticos,

instrumentos inventados, objetos sonoros, instrumentos tradicionais executados de maneira não convencional, etc. (GAINZA, 1995 apud MOREIRA, 2013, p.22).

Pensar na proposta metodológica da oficina vinculada a educação musical é entendê-la como um modelo de ensino que destaca esses elementos, a escuta ativa, a ênfase no som, a criatividade e liberdade do educando. Para expandir o entendimento sobre a temática, cabe destacarmos alguns educadores e compositores que fortalecem o fenômeno musical de oficinas, tais como George Self, que apresenta uma ideia de música que foge ao “adestramento musical dos alunos”, da reprodução de práticas de ensino musical do passado e execução de padrões determinados. Seu objetivo é ampliar as experiências musicais através da criação, escuta ativa, elaboração de partituras por meio de uma notação musical simplificada, o uso de instrumentos percussivos não convencionais e padrões rítmicos irregulares (FONTERRADA, 2008).

Conforme Moreira (2013), John Paynter é um educador que estabelece três elementos essenciais ao ensino de música que são a escuta criativa e reflexiva, que assim como Self, ele defende a organização dos sons como música, por uma escuta mais atenta e não apenas de registro, para posteriormente recorrer à experimentação instrumental. A integração da música com diferentes linguagens artísticas, estabelecendo uma relação dialógica com outras áreas do conhecimento, pretendendo assim uma educação integral e a composição inspirada em conceitos da música contemporânea (MOREIRA, 2013, p.24). Já Raymond Murray Schafer, compositor que também indica um trabalho com um fazer musical criativo, onde o educador precisa estimular junto às crianças e se mostrar um ser sensível, vulnerável e aberto a mudanças. Campos (1988, p. 27) expõe que uma característica marcante no fazer musical de sensibilização para Schafer é instigar “o descobrimento das potencialidades criativas do aluno, descobrimento e valorização do ambiente ou paisagem sonora na busca de um terreno comum onde todas as artes possam reintegrar-se e desenvolver-se harmonicamente”.

Percebemos que os educadores compartilham um ponto de vista comum quanto à utilização de novos recursos musicais para ampliar o processo educativo, apresentando princípios que podem ser acrescentados à metodologia de oficinas, contribuindo para a construção de uma nova perspectiva metodológica no âmbito da educação musical. Assim, o ensino da música, que era uma mera "transmissão mais ou menos mecânica e impessoal de um sistema de conhecimentos relativos à música, converte-se paulatinamente num ativo intercâmbio de experiências" (GAINZA, 1988, p. 104).

Vale ressaltar que apesar de termos colocado propostas de educadores da segunda geração que a literatura traz associando seus princípios aos das oficinas, não significa que fundamentos dos outros educadores não possam ser aplicados. Já que as metodologias em educação musical se cruzam e em contexto de oficinas, tanto os princípios de educadores da primeira quanto da segunda geração tem efetividade nesses espaços, dependendo dos objetivos da oficina e sua organização pedagógica, que nem sempre é uniforme.

Desse modo, ao vincular a oficina como proposta de ensino de música e seu emprego também com outras finalidades, é necessário articularmos a prática pedagógica com intenção de caracterizar tal modelo. Diante disso, a autora Denise Álvares Campos, em sua pesquisa que pode ser considerada pioneira sobre esse assunto, “Oficina de Música: uma caracterização de sua metodologia”, traz pontuações com experiências de diferentes educadores que aplicaram a Oficina de Música pelo Brasil, ressaltando que existem elementos comuns e divergentes em seus trabalhos, estabelecendo pilares para uma caracterização da metodologia, afirmando que ela não deve ser vista como uma concepção única e rígida (CAMPOS, 1988).

Nesse sentido, a autora resalta que o modelo de oficinas é um espaço ativo de transformação do processo de ensino-aprendizagem pelo ato criativo focado no aluno, de ênfase mais na experiência que no acúmulo de informações musicais, com orientação mais flexível e menos autoritária (CAMPOS, 1988, p. 105). Afirma que a metodologia de OM poderia ser definida [...] “pela ênfase à criatividade; à experimentação, à manipulação e à organização de sons; à socialização, tanto no processo criativo como na avaliação deste, tendo como interesse maior o desenvolvimento do aluno, de suas potencialidades enquanto pessoa” (CAMPOS, 1988, p. 59). Ou seja, pensar em Oficina de Música é enxergá-la como espaço de “mirabolâncias” que proporciona um caminho de possibilidades criativas, globais, sonoras e musicais de significado ao educando. Ratifica que as práticas de OM se caracterizam como um fenômeno “ eminentemente criativo”, ressaltando três etapas bases que devem ser trabalhadas.

Campos (1988, p. 59) sinaliza três aspectos o:

Descondicionamento – que seria a libertação de moldes pré-concebidos, utilizados como padrões.

Experimentação – A busca por uma forma pessoal no estruturar o próprio pensamento e os sons, a partir da manipulação dos parâmetros do som e das fontes sonoras.

Criação – o momento em que se “da forma a uma ideia em que se concretiza uma abstração”. Surgem então estruturas sonoras como frutos desse processo que é interno, pessoal, mas que é vivenciado, geralmente, em grupos. A grafia deve surgir

para orientar os alunos quanto a sua participação na estrutura, mas deve ser coerente para que os outros possam compreendê-la.

Cabe frisar que das três etapas o professor deve intervir o mínimo possível no momento da experimentação e criação, para que a conscientização pela música não seja afetada, já que a partir do momento que o educador dá uma ideia ou a resposta para a problematização de alguma etapa, já está conduzindo as práticas, deixando o educando de ser o foco (SILVA, 1983). Moreira (2013) estabelece que o processo pedagógico-musical de uma OM pode apresentar as seguintes propriedades que a caracteriza como: o desenvolvimento da criatividade e sensibilização musical, esse processo deve ser sugestivo deixando fluir mais livremente o desenvolver da percepção auditiva, provocando a síntese de elementos da linguagem musical; o emprego de diferentes formas de registros sonoros, com a grafia representada pelos alunos que não se baseia nos tradicionais padrões da notação musical, essa mesma vai oferecer recursos para características como: altura, duração, intensidade, densidade, sejam integrados qualitativamente permitindo o escrever/executar/improvisar, e posteriormente oferecer condições para uma aprendizagem da notação tradicional (BRITO 2001, p. 129).

A experimentação e improvisação, que deve ser coletiva manipulando os objetos sonoros diferentes, instrumentos musicais convencionais ou não e o próprio corpo, evoluindo progressivamente os conceitos musicais, “Por meio do trabalho de improvisação abre-se espaço para dialogar e debater com os alunos e, assim, introduzir os conteúdos adequados” (BRITO 2001, p. 45), bem como a expansão do universo sonoro do educando e a conexão entre as linguagens artísticas para um desenvolvimento integral da educação do indivíduo, também são ressaltados por ela (MOREIRA, 2013).

Em questionário aplicado com os discentes do Curso de Música Licenciatura da UEMA presencial, conforme apêndice B, a questão número um, que diz respeito ao conceito e significado de oficinas em música, ficou perceptível que eles compartilham um ponto de vista comum sobre oficinas, como um procedimento metodológico, eminentemente prático, ressaltando pontos como: o aprimoramento musical, espaço pedagógico não-formal, atividades artísticas, musicalização e conteúdo aplicado em curto prazo.

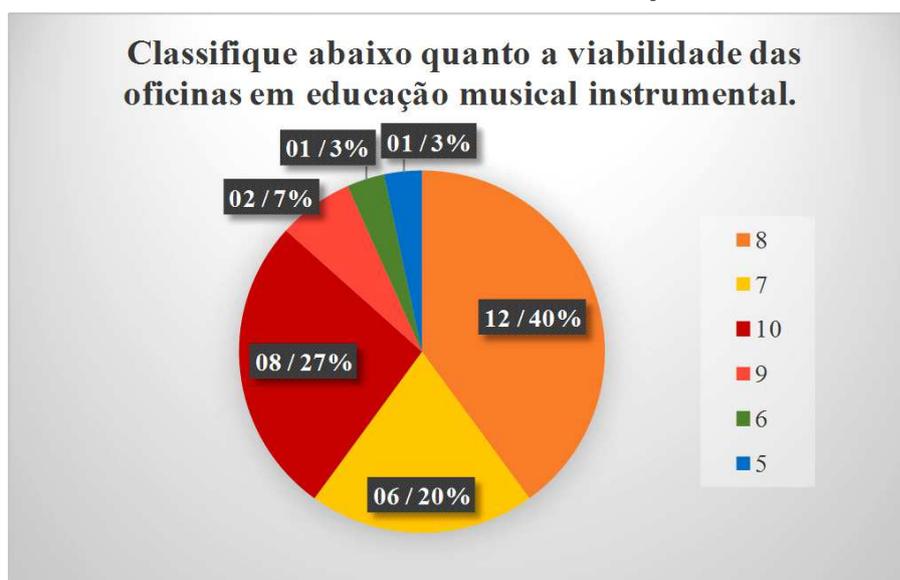
Destacamos a resposta do discente X sobre o contexto de oficinas, “são atividades pedagógicas para aprimoramento de um conhecimento específico de forma prática”, essa ideia remete ao amplo espectro de saberes, não necessariamente musicais que podem ser trabalhados em uma OM, “é uma nova forma pedagógico-musical de se proporcionar atividades teórico-práticas que abarquem uma diversidade de conhecimentos” (KEBACH,

2008, p.105). Para o discente Y, a oficina “é musicalizar por meio de grupos, com o ensino de instrumentos e objetivos bem definidos, em curto prazo, mas com resultados relevantes para a Educação Musical”, esse enxerga a oficina como um ambiente de aprendizagem estruturado e coletivo, onde professor de música deve construir o conhecimento junto ao aluno sobre alguma área da música. O discente Z, aponta o caráter resolutivo que a oficina possui tanto para educador quanto educando, afirmando que:

*São atividades de cunho pedagógico-musical que culminam em uma amostra prática como resultado final da oficina, podendo ser uma performance artística dos participante. Nesse caso vai depender dos objetivos da oficina, mas o que se percebe é que esse tipo de atividade pedagógica contribui para o aprimoramento musical e/ou práticas docentes dos envolvidos, seja dos participantes seja dos oficineiros. (DADOS DA PESQUISA, 2019).*

Através da pesquisa percebemos um consenso nas 30 respostas dos entrevistados, (100%) deles consideraram a oficina como eficaz no ensino de música e de instrumentos musicais. Para enumerar a classificação quanto à viabilidade desse modelo para a educação musical instrumental, foi estabelecida uma pontuação em escala de 1 a 10, o resultado demonstrou que (27%) deles pontuaram 10 para oficina, (7%) pontuaram 09, um grande percentual dos acadêmicos (40%) pontuaram 08, (20%) pontuaram 07, (3%) pontuaram 06 e (3%) pontuaram 05 para a relevância das oficinas em música. Conforme representado no gráfico 01 abaixo.

**Gráfico 1-** Viabilidade das Oficinas de Música na educação musical instrumental



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Concluimos que os acadêmicos consideraram viável seu desenvolvimento em música e no ensino de instrumentos, o que sugere sua ampla inserção em diferentes contextos

e finalidades. Atualmente, podemos constatar que a aplicação de outras temáticas para OM tem se tornado frequente, podendo se desenvolver atividades que envolvem Oficina de Música contemporânea, na musicoterapia, de música na educação infantil, para sensibilização musical, de práticas de conjunto, de composição, para performance, etc. Essas diferentes ocupações são reflexos das modificações e aprimoramento dos métodos aplicados nas oficinas ao longo do tempo, bem como suas amplas caracterizações.

Quanto à questão que apontava para uma caracterização e constituição da Oficina de Música, de acordo com os dados coletados, pudemos observar três pontos que foram mais ressaltados pelos acadêmicos, aproximando-se até, classificaram a OM como: uma ferramenta de socialização (23%). Libâneo (1996, p.33) salienta que [...] “mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social”. O segundo item mais votado foi um espaço de sensibilização e criatividade (20%), já apontados como potenciais para desenvolver a musicalidade, “A oficina é para ajudar o indivíduo a soltar o seu talento, sua criatividade, sua imaginação” (CAMPOS, 1988, p.78). E o terceiro ponto os discentes destacaram a metodologia de OM se constitui como rápida e de reprodução, (17%), essa última enfatizada para alguns com propriedade, até mesmo nas questões discursivas.

Vale ressaltar que todos os itens da questão aqui apresentados contemplam uma possível caracterização da OM, entretanto cabe refletirmos um pouco sobre o forte caráter prático e rápido enfatizado nas respostas sobre oficinas, o que de certa forma é até compreensível já que o próprio espaço institucional oferece conceituações e fundamentos quanto à aplicação da metodologia dessa maneira. Por exemplo, o Encontro Nacional de Música de Verão de Curitiba, se intitula como OM para caracterizar um conjunto de cursos, palestras e apresentações realizadas por professores e alunos (CAMPOS, 1988). Entretanto a metodologia de oficinas não somente se caracteriza dessa forma. Neste sentido as autoras Vieira e Volquind (2002, p. 36), destacam que [...] “a oficina não é somente um lugar para aprender fazendo, mas, sobretudo, para desenvolver o pensar, o sentir, o intercâmbio de ideias, a problematização, o jogo, a investigação, a descoberta e a cooperação”.

Cabe salientar que não estamos nos opondo a esse item que torna o processo altamente significativo, mas destacando que a OM está mais conectada aos objetivos pedagógicos claros que relacionada à duração ou tempo de curto prazo para realizar a oficina. Paz (2000) aponta que essa perspectiva deve servir como elemento de discussão dentro do âmbito acadêmico para ampliar seus mecanismos e desmitificar a aplicação da metodologia

somente como tal. Assim, queremos evitar uma difusão precipitada e sem articulação, ocasionando a fragmentação e uso indiscriminado da OM para se referir como uma metodologia, onde as práticas musicais se tornam um *laissez-faire* como dito por Penna (1990), em que o aluno se encontra sem orientação e sem referenciais para desenvolver o trabalho musical (PENNA, 1990).

Além disso, também foi pontuada pelos discentes a constituição da OM como uma espécie de recreação e lazer, (7%), um espaço insuficiente para aprendizagem instrumental em grupo, (7%), que de fato dependendo dos instrumentos, local e objetivo, seu exercício pode ser desafiador. Outro item destacado foi uma metodologia menos categórica que as demais, (10%), Paz (2000) reitera a clareza sobre esse item, destacando que a oficina deve ter objetivos precisos apesar de seu planejamento ser mutável, afirma que entre os educadores que trabalham com Oficina de Música é nítido perceber que:

[...] não há um consenso e tampouco rigidez no que tange ao ordenamento e delimitação das etapas, objetivos, planejamento, conteúdo e, ainda, formas de avaliação, existindo entre eles algumas divergências e pequenas variantes. Entretanto, todos são unânimes em apontar a flexibilidade como um fator da mais alta importância no processo pedagógico. Todavia, a sensibilização como primeira etapa demonstrou ser um consenso. (PAZ, 2000, p. 238).

Outro item que pontuaram, (10%) foi oficina como um espaço de composição de estruturas e peças musicais, um defensor dessa abordagem é o educador Conrado Silva que afirma que a manipulação individual ou coletiva dos instrumentos sonoros acaba por desenvolver a capacidade de criação e se autoconhecer pela estruturação musical, composição, notação, gravação e reprodução e procedimentos eletroacústicos (CAMPOS, 1988). Com o [...] “uso de novos símbolos prepara o aluno para o treino da notação tradicional, facilitando ao mesmo tempo o processo de criação e execução musicais” (FERNANDES, 2000, p. 23). Além das opções que pontuamos na questão os acadêmicos colocaram outras formas em que a OM pode ser constituída, como: um espaço de aprendizagem para diferentes formas de percepção, (3%) e um espaço em que será definido dependendo dos objetivos da oficina de música constituída (3%). Segue a tabela 1 representativa.

**Tabela 1** - Caracterização e constituição das Oficinas de Música.

<b>ALTERNATIVAS</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Um espaço de sensibilização e criatividade	06/ 20%
Uma espécie de recreação e lazer	02/ 7%
Uma metodologia menos categórica que as demais	03/ 10%
Um espaço de composição de estruturas e peças musicais	03/ 10%
Uma ferramenta de socialização	07/ 23%
Uma metodologia rápida e de reprodução	05/17%
Insuficiente para a aprendizagem instrumental em grupo	02/ 7%
Um espaço de aprendizagem para diferentes formas de percepção	01/3%
Dependendo do objetivo da oficina musical	01/3%
<b>TOTAL</b>	<b>30/100%</b>

**Fonte:** Elaboração própria. Dados da pesquisa/UEMA, 2019.

Percebemos aqui uma questão fundamental ao falarmos da caracterização da oficina em música, a ênfase a alguns elementos que a definem significativamente, porém essa concepção metodológica também apresenta um lado negativo que devemos considerar. Aliado a isso, esse item foi colocado no questionário, pois buscamos conhecer o aspecto positivo e negativo do desenvolvimento da metodologia de OM ressaltado pelos discentes. Os acadêmicos que descreveram pontos positivos e negativos foram 21 (70%), destacaram nessas respostas alguns elementos já discutidos neste trabalho, acrescentando informações quanto à ludicidade, interação, liberdade de criação e expressão, improvisação, aprendizagem, sociabilidade, autoconhecimento, a desconstrução de ideias sobre música, um modelo alternativo de desenvolvimento que agrega conhecimento musical através de atividades práticas musicalizadoras simples, com liberdade para elaboração de planos de aulas de acordo com a necessidade dos alunos, sem a necessidade de seguir uma ementa. Quanto aos aspectos negativos evidenciaram o risco que esse modelo corre por se tratar de um ensino mais informal, não obrigatório, flexível que funciona em contexto de projetos sociais, pode ser o desinteresse dos educandos pelas atividades, dispersão e excesso de intervenção do professor. Os discentes também frsaram a falta de estrutura, espaços para realização da oficina, bem como o acesso aos recursos e disponibilidade de poucos instrumentos musicais para todos os alunos. 09 (30%) deles ainda ressaltaram somente pontos positivos.

O discente F descreve que a OM “auxilia na percepção musical, prática instrumental e socialização dos participantes, porém o ponto negativo é uma possível falta de estrutura de espaço e instrumentos suficientes, muitas vezes necessitando que o próprio participante tenha seu instrumento pessoal”. Os discentes G e H apontam que apesar de sua

eficiência, a OM pode ser insuficiente para complementar o processo educacional recorrendo a outros espaços. O discente G afirma que o “aspecto positivo é que de forma rápida e lúdica alguns elementos podem ser aprendidos pelos participantes. Quanto ao negativo é que elas não formam em sua completude um músico. Isto seria possível somente em instituições próprias de ensino”. (DADOS DA PESQUISA, 2019). Para o discente H, a Oficina de Música é:

*Eficaz, também é um meio pela qual se promove a aprendizagem e o estímulo a busca pelo conhecimento e competência relacionada à oficina, mas isso vai depender de quem ministra a oficina. Por outro lado, a meu ver, a oficina é uma vivência com curta duração, isso pode ser um aspecto negativo se considerarmos o vasto conhecimento em cada área onde a oficina se manifesta, podendo vir a ser uma promoção da fragmentação do conhecimento e/ou uma amostra dele, sendo assim uma aprendizagem incompleta. (DADOS DA PESQUISA, 2019).*

Outro elemento negativo salientado pelos discentes foi o grande enfoque a uma aula menos tradicional apenas para atrair atenção e descontrair, acabando por tornar a prática musical como uma atividade puramente lúdica sem conectar a aprendizagem, já que queremos que ambos sejam enfatizados, onde o educando brinque e aprenda continuamente. Essa continuidade das práticas também se torna outro desafio, permitindo as vezes que os conhecimentos adquiridos sejam perdidos, ou pela carga horária às vezes pequena e resumida da OM, como citado pelo aluno J “complicado de usar e aprender de forma específica as teorias musicais pela tendência a ser um momento corrido e sem profundidade”, ou pela grande quantidade de alunos que também pode dificultar a divisão da atenção do professor, bem como a própria evasão que pode ser recorrente e até frustrante.

Desse modo, apesar da crescente aplicabilidade da Oficina de Música no contexto musical, são necessários mecanismos de aperfeiçoamento para ampliar a compreensão dos educadores sobre os princípios e características que fundamentam a OM, a fim de que possam estimular e desenvolver mais plenamente e com concretude a educação musical instrumental nesses espaços. Paz (2000) revela que a oficina enquanto prática metodológica está em processo de estruturação e investigação. Visando desenvolver as potencialidades dos educandos, sua inserção social e democratização musical, além de reconhecer o espaço como uma poderosa arma de apreensão de conhecimentos musicais ou não que devem ser estruturados qualitativamente, pelo interacionismo colaborativo de educador educando, considerando os aspectos externos que também influenciam diretamente o processo musical (PAZ, 2000).

#### 4 INICIAÇÃO A FLAUTA DOCE: UM DESPERTAR MUSICAL CONSCIENTE

A utilização da flauta doce como um dos instrumentos de acesso inicial à educação musical é uma realidade presente em diversos espaços que trabalham música, tanto nas escolas quanto em projetos sociais que iniciam a instrução musical por ela. Como citado no primeiro capítulo, a flauta doce é muito utilizada como recurso educativo em música, porém sua inserção de maneira indiscriminada no ensino musical favoreceu a construção de vários conceitos errôneos sobre o instrumento, entretanto apesar desse cenário atual, cada nova prática que surge deve trazer consigo uma reflexão sobre a importância da iniciação musical pela flauta doce e a necessidade de estruturar e ampliar seu uso nas atividades musicais, a fim de também promover uma ampliação do fenômeno musical.

Cuervo (2009) destaca algumas características importantes do trabalho musical em grupo utilizando a flauta doce e seu papel como facilitadora da aprendizagem musical em grupo, segundo ela “A flauta doce é um instrumento musical facilmente adaptável a projetos de introdução à leitura musical e tem sido largamente utilizada em métodos de iniciação musical” (CUERVO, 2009, p.24). Interessante esta característica dada por Cuervo, pois este trabalho foi aplicado em um projeto que visa o contato das crianças com a música e o instrumento de maneira explorada, criadora, pensando nos benefícios que esta pode lhes proporcionar. O pensamento de Paoliello (2007) já reflete a configuração de uma experiência musical sensível, de experimentação e de formação de características musicais e humanas articuladas ao ensino de flauta, salientando os benefícios da inserção da flauta doce nas aulas musicais dadas em grupo. Segundo o autor:

A utilização da flauta doce nas aulas de iniciação musical pode ser muito eficiente quando bem orientada, por proporcionar uma experiência com um instrumento melódico, contato com a leitura musical, estimular a criatividade – com atividades de criação – além de auxiliar o desenvolvimento psicomotor das crianças e trabalhar a lateralidade (com o uso da mão esquerda e da mão direita). Possibilita ainda a criação de conjuntos, ajudando a despertar e desenvolver a musicalidade infantil e o gosto pela música, melhorando a capacidade de memorização e atenção e exercitando o físico, o racional e o emocional das crianças. (PAOLIELLO, 2007, p. 32).

A flauta doce também pode ser facilmente empregada junto a outros instrumentos em uma aula de iniciação musical, tornando-se mais uma ferramenta para a aula de música, assim ocorre uma maior integração social e interação musical entre os alunos (BEINEKE, 2003). Na experiência aqui relatada, houve uma forte interação dos educandos instrumentistas, o que permitiu uma maior percepção instrumental em grupo e compreensão do fazer musical, ajudando na aquisição de valores intrínsecos que foram agregados, o espírito

de colaboração, de respeito, de solidariedade, dentre outros para a constituição de um ensino musical consciencioso e um fazer social integrador.

**Figura 2** - Interação dos educandos da OM para composição coletiva.

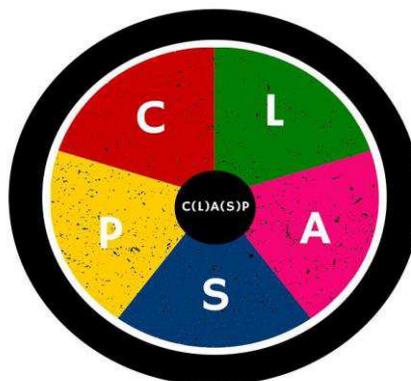


**Fonte:** Arquivo pessoal (2018).

Nesse sentido, Keith Swanwick com sua abordagem metodológica C(L)A(S)P elaborado em 1979, o modelo de ensino traz uma perspectiva musical que permite a tomada de decisões musicais conscientes resultando no que chamou de reconhecimento da música como discurso, de valorização do discurso musical do educando para assim, desenvolverem uma fluência musical, ou seja, uma educação musical mais abrangente, que permita que tais princípios possam ser utilizados para ensinar flauta doce. Desse modo, o autor parte da premissa de que a promoção de múltiplas atividades no ensino de música conectadas contribui para um fazer musical significativo (SWANWICK, 2003). Conforme Trindade (2008) as atividades propostas do modelo estão divididas em dois eixos: o primeiro, (L) Literatura, estudos acadêmicos e (S) aquisição de habilidades técnicas, consideradas como secundárias e por isso estão entre parêntesis, porém não menos importantes, já que servem de suporte as outras atividades. O segundo eixo é composto de Apreciação, Composição e Performance, essas etapas fortalecem as práticas instrumentais e a percepção musical dos educandos. Por apresentarem características integrativas da linguagem musical, essas abordagens manifestam contribuições sendo utilizados no ensino-aprendizado coletivo de flauta doce e como um elemento no desenvolvimento musical e integral dos envolvidos (TRINDADE, 2008). Além disso, esse processo de ensino-aprendizagem deve acontecer com ações colaborativas, onde os alunos descobrem mutuamente o conhecimento junto ao professor, ou seja, aprendizagem é socialmente construída (FREITAS; FREITAS, 2003).

A figura 03 representa a roda do C(L)A(S)P colocando as atividades em um círculo, demonstrando que devem ter continuidade e conexão, não necessariamente na mesma ordem.

**Figura 3 - A Roda do C(L)A(S)P**



**Fonte:** Knies e Vasques ([201-], p. 4).

Assim, o autor Keith Swanwick defende a música como elemento integrante do processo de cognição, destacando as cinco habilidades citadas como necessárias no estudo da música e de instrumentos musicais, quando se deseja estimular musicalmente os indivíduos sem fruir o processo de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, observamos também que os trabalhos de educadores musicais contemporâneos como Brito (2001), Fonterrada (2008), Schafer (1991), Penna (2012), Kater (2004) dentre outros, vêm estimulando a profundidade musical pelo treinamento da inventividade e processos criativos nas aulas de música, sendo realizado esse tipo de prática também no campo do ensino coletivo de instrumentos musicais. Assim, o aluno cumpre um papel criativo, de composição, rearranjo de peças musicais e a partir daí cada elemento técnico é compreendido e colocado desde a primeira aula, pois se busca evitar o que Small (1987) destaca quanto ao ensino de [...] “petrificação no campo da música”, estando o aluno [...] “atrofiado emocional e imaginativamente” (SMALL, 1987 apud PAZIANNI, 2016, p.03).

Beineke (2003) ressalta que o ensino instrumental não deve se restringir apenas às atividades de práticas executivas, deixando para depois outras atividades que trabalham a criação, onde o aluno aprecia e improvisa, uma vez que essas se tornarão essenciais para processo de aprendizagem da performance musical. A autora ressalta que o educando tem um papel ativo na experimentação e vivência musical em sala de aula, onde o prazer, exploração sonora, a aquisição de habilidades específicas no instrumento são continuamente estimuladas (IVO; JOLY, 2017).

#### **4.1 Projeto de Extensão Universitária PIBEX/UEMA - Oficina de Música: a importância do ensino de música para a formação da cidadania.**

Nossa trajetória musical, estudos e interesses educacionais até chegar à graduação para atuar na educação musical são frutos de sementes plantadas também em projetos sociais como o que será apresentado neste trabalho. Tudo começou com a Banda de Música Mirim do Programa Bombeiro Mirim Asas de Fogo da Seção de Combate à Incêndio (SCI) – CBMMA foi extremamente significativa participar dessa experiência, se tornando honroso desenvolver futuramente atividades musicais parecidas as vivenciadas na banda, pois nela foi onde tivemos o primeiro contato com a música e principalmente com a flauta doce, como instrumento básico de incorporação de elementos gráficos musicais, para posteriormente o aperfeiçoamento da técnica musical em outro instrumento que na época, foi o trompete.

Mesmo com uma metodologia tradicional de ensino de instrumentos utilizada, a banda não tinha a intenção de tornar a flauta doce apenas um instrumento auxiliar, ou mesmo, um elevador de acesso a outros instrumentos. Pelo contrário, uma das intenções era compreender a flauta doce como uma ferramenta potencial de ensino-aprendizagem musical, de transformações, bem como, a outras habilidades musicais e performáticas que o instrumento oferecia, já que naquela época por volta de 2008/2009, éramos a primeira Banda de Flauta Doce de São Luís que percorria a cidade e o Maranhão apresentando tal instrumento como artístico.

Desse modo, inspirado por essa experiência de infância e pós-ingresso na UEMA, começamos a desenvolver alguns trabalhos em projetos sociais, grupos, atividades de extensão docente (PIBID), na Igreja São Lucas e até aulas dadas individualmente utilizando a flauta doce, principalmente com crianças. Como algumas dessas vivências foram desafiadoras, até frustrantes, elas permitiram a busca de mais mecanismos para aperfeiçoar a prática pedagógica que era insuficiente, para assim, tentar oportunizar um fazer musical mais interessante ao educando, no qual pudesse explorar ao máximo a música e a flauta.

Nesse sentido, o Projeto de Extensão Universitária PIBEX/UEMA o qual tivemos a oportunidade de participar intitulado como *OFICINA DE MÚSICA: a importância do ensino de música para a formação da cidadania* se tornou um verdadeiro diferencial para a formação acadêmica, pois foi onde tentamos buscar algumas respostas que afligiam a atuação do professor de música e, principalmente, as dificuldades quanto ao ensino da flauta. E não somente ela, já que a necessidade de dotar conhecimentos para ensinar instrumentos musicais em grupo se fez vigente com o projeto que tinha como premissa o desenvolver a música pelo

aprendizado instrumental coletivo. Assim, para que futuramente, obtivesse sucesso e satisfação na atividade profissional desempenhada, precisaríamos rever a prática pedagógica.

Neste trabalho, faremos um recorte no período de vigência da bolsa PIBEX/UEMA 2017-2018, para relatar as atividades musicais desenvolvidas no projeto referente a esse período, pois esse projeto já vem de edições anteriores. A OM do PIBEX/UEMA tem por objetivo desenvolver na prática o aprendizado da Música, em seus diversos meios de expressão aos alunos matriculados no ensino fundamental indicados pelo CRAS (Centro de Referência e Assistência Social) em parceria com a Maçonaria Grande Oriente do Brasil no Maranhão (GOB-MA). Busca educar musicalmente os alunos da educação básica e comunidade para que estes exerçam sua cidadania no meio em que vivem pela música, buscando a integração de elementos artísticos, sociais, cidadãos, culturais que perpassam a linguagem musical. Cançado (2006) cita o Projeto Cariúnas, para se referir ao modelo de educação estabelecido em Projetos Sociais, tal princípio se encontra consonante ao que intencionamos em nosso trabalho, afirma que o projeto:

[...] traz uma abordagem democrática de educação musical integrada a outras artes, dirigida a um contexto social desfavorecido, com objetivo de oferecer não apenas experiências estéticas, mas experiências significativas compartilhadas socialmente, envolvendo a mente, o corpo, as emoções e o espírito dos envolvidos (CANÇADO, 2006, p. 19).

A OM do PIBEX/UEMA visou contribuir por meio da Música, com uma intervenção social inclusiva de alunos da comunidade em geral e que também são atendidos pelo CRAS, permitindo um desenvolvimento para além das questões musicais, objetivando assim criar condições para potencializar a construção de um ser social, cultural, cidadão, humano. Desse modo, apresentando como objetivos específicos:

- Promover atividades práticas integradas para o aprendizado de instrumentos musicais tais como Violão, Flauta Doce, Teclado e Canto Coral;
- Incentivar a sociabilidade, por meio do trabalho em grupo; Identificar as maiores dificuldades dos alunos no contexto de aprendizagem escolar;
- Buscar uma educação com ênfase no desenvolvimento humano e na cidadania (KOELLREUTER, 1998);
- Desenvolver critérios que possam contribuir com a presença e a participação dos alunos nas atividades da OM e escolares;
- Oportunizar o desenvolvimento da concentração, atenção, criatividade e cooperação através das atividades dinâmicas no ensino-aprendizado musical coletivo;

- Registrar o processo da pesquisa com análises de questionários (para alunos, professores e pais) e comentários de observações feitas.

Os locais de desenvolvimento da pesquisa e atividades do projeto foram dois, inicialmente as práticas musicais aconteciam na sede GOB-MA/Turu e posteriormente na sede GOB-MA/Vinhais, essa que já atendeu 30 alunos de 07 a 14 anos, integrantes da OM e indicados por meio de uma parceria com o CRAS e a comunidade. Os integrantes da oficina não possuíam conhecimento musical prévio, não foram submetidos a nenhum teste de habilidade específica para ingresso e o único critério foi apresentar interesse pelo estudo da música, bem como cumprir a obrigação de estar regularmente matriculado na escola, permanecer e não faltar às aulas, essas foram condições para que os educandos continuassem na OM. As aulas da OM aconteciam todas as segundas, quartas-feiras das 09 às 11 horas e aos sábados das 08 às 11 horas.

**Figura 4 -** Local de realização da OM.



**Fonte:** Arquivo pessoal (2017).

Aliado a isso, a parceria criada entre GOB-MA e CRAS durante todo o projeto foi fundamental, já que mantiveram a Oficina de Música, com o espaço, instrumentos e a manutenção da presença dos alunos e da família no projeto. A oficina foi desenvolvida em um local tranquilo, arejado e espaçoso, proporcionando um ambiente ideal para o aprendizado de música. O projeto tinha a intenção de buscar sempre a aproximação da família, criando dinâmicas de sociabilidade com os alunos, por meio de aulas que foram realizadas também através de uma abordagem dinâmica, que proporcionasse um aprendizado significativo dos instrumentos musicais, bem como proporcionar aos educandos aquisição de aspectos formativos para o exercício de cidadania e outras habilidades sociais colocadas pelas assistentes sociais e professoras do CRAS que também acompanhavam os alunos no projeto.

Conforme as Orientações Técnicas do CRAS (2009) que ressalta que esse tem como propósito atuar na prevenção de incidências de situações de vulnerabilidades e riscos sociais nos espaços de sua abrangência, através de programas, como de Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e comunitários a fim de promover o desenvolvimento de potencialidades, aquisições e ampliando a acessibilidade aos direitos de cidadania pelos indivíduos (BRASIL, 2009). O acompanhamento do CRAS Vinhais, antigo CRAS Vicente Fialho, inaugurado em 2016, pelo Governador Flávio Dino, foi importante durante o projeto, através do programa de fortalecimento de vínculos buscou concentrar e aproximar o maior número de famílias do projeto, permitindo ampliar as trocas culturais e de vivências dos educandos, desenvolver o sentimento de pertencimento e de identificação, convívio em comunidade, já que apresenta um caráter de atuação social preventiva.

Dessa maneira, o ofício do educador musical atuante em projetos que tem esse objetivo, resulta de grande importância e para que a ensino de música seja realizada com afinco, requer desse profissional uma postura não somente voltada para aspectos formativos, de renovação constante, mas de sensibilidade, diversidade e responsabilidade para compreender a cultura do outro, a elaboração de uma proposta socioeducativa e de comportamento ético, para que consiga ajudar o educando no exercício de sua cidadania (FONTERRADA, 2008). Tudo isso só reforça a importância da extensão universitária como um articulador necessário no desenvolvimento e compartilhamento junto à comunidade, do conhecimento, ensino e pesquisa adquiridos na universidade, bem como a extrema importância das oficinas de ensino coletivo de música em espaços alternativos e/ou não escolares como propulsores de conhecimentos diversos. Velloso (1997 apud CRUVINEL, 2003, p.41) infere que a extensão universitária é uma atividade que conecta o ensino, pesquisa e sociedade e seu exercício está classificado em dois eixos:

1) extensão universitária enquanto veículo de comunicação entre a academia e a sociedade; 2) extensão universitária enquanto instrumento de transformação da realidade. Ambas são primordiais, pois, se de um lado agem como instrumento de prestação de contas a sociedade, de outro tornam efetiva a vocação da academia enquanto espaço de reflexão, produção e ação sobre a realidade social que nos engloba.

Assim, a processo de extensão universitária em música funciona como um articulador no fortalecimento da prática docente, necessária ao educador musical, bem como o aperfeiçoamento de suas metodologias. É um laboratório sonoro onde podem ser construídas experiências transformadoras comunicando ambiente acadêmico e sociedade e proporcionando ao alunado, professor-pesquisador, novos experimentos que atuam como elo

conectando as práticas pedagógicas com atitudes que são inerentes a ação humana na formação do ser social e de sua identidade.

O contexto da Oficina de Música do projeto esteve inserido em um ambiente periférico carente de desenvolvimento de projetos sociais, por isso essa OM possuiu um papel essencial já que buscava transformar a realidade atual dos educandos e oportunizar experiências potencializando seu futuro, trabalhando além da educação instrumental e de habilidades cognitivas, um ensino musical que se voltou para a construção do senso de cooperação, respeito, tolerância, equidade, criatividade, consciência cidadã dos educandos, sempre compreendendo e respeitando o ritmo de aprendizagem musical de cada indivíduo.

**Figura 5** - Brasão da Oficina de Música – PIBEX/UEMA.



**Fonte:** Arquivo pessoal (2016).

Desse modo, a Oficina de Música do PIBEX/UEMA no qual atuamos destacado no capítulo, se trata de um laboratório musical desenvolvido em um ambiente não-formal que possui um caráter que pretende contemplar ambos os aspectos já anteriormente apresentados e defendidos por Penna(2012) sobre as duas funções contextualistas e essencialistas, presentes nesses espaços que devem estar aliadas na formação do ser cidadão musical-social. Busca através da educação musical, enfatizar princípios de sociabilidade, disciplina, responsabilidade, educação cidadã, conectados a aprendizagem musical, assim, tentando modificar o cenário social dos indivíduos inseridos no projeto. Sob essa perspectiva, Araújo (2012 apud AMORIM, 2016, p.16) discorre:

O ensino de música nos espaços não-formais não tem os mesmos objetivos dos espaços formais. De caráter lúdico, visando à autodisciplina e o respeito às regras da sociedade, o ensino de música se reconfigura, dando espaço a benefícios e aquisições de habilidades sociais.

## 4.2 Laboratório Musical – práticas musicais desenvolvidas

Inicialmente definimos o ambiente onde realizávamos as atividades da OM como laboratório musical, porém, numa discussão sobre paisagem sonora e das obras de cada compositor apresentado no filme *Fantasia* da Disney, um deleite a percepção, que contempla um misto de imagens e sons associando a música clássica, um educando disse: “Capitão, meu capitão, é um filme da Disney podemos chamar as aulas de música agora de musicolândia?”. Eu respondi todo animado: “Claro, pequeno marujo, sejam bem-vindos a musicolândia flautística, violonística e tecladística”. A partir de então passamos a utilizar o termo para se referir aos grupos de instrumentistas que integravam a Oficina de Música.

Os primeiros dias de trabalho musical foram os mais importantes, pois essa etapa inicial permitiu aos educandos conhecerem mais sobre a aula de música, qual a postura de ensino, o ambiente de aprendizagem no trabalho grupal, os processos de musicalização. Inicialmente estavam receosos de participar e com o desenvolvimento das atividades foram quebrando alguns medos, começando a compreender melhor o fazer musical, se identificar e estabelecer relações interpessoais. Logo, para ensinar os instrumentos musicais pensamos que deveríamos já desde o início colocar os meninos para vivenciar a música de maneira simples, com objetos do cotidiano, explorando o próprio corpo, os instrumentos, sons do ambiente e etc, para assim construírem sua percepção instrumental.

Diante disso, com a intenção de efetivar o processo de aprendizagem através da musicalização na oficina e potencializar as práticas musicais instrumentais, utilizamos o lúdico como ferramenta essencial no ensino-aprendizado coletivo, a fim de tornar as aulas mais atrativas e averiguar a eficácia dela na aprendizagem da flauta doce. Sabemos que o lúdico é usado como meio de ensino muito marcante na pedagogia e nas primeiras aulas de música da oficina não foi diferente, a realização dessas atividades lúdicas, jogos musicais na etapa inicial de alfabetização permitiu o desbloqueio dos educandos em relação à própria música, se aproximando mais dela e posteriormente tendo mais liberdade e menos receio para aprender os instrumentos musicais. Queiroz e Marinho (2009, p. 3) ressaltam que “Criar, vivenciar, apreciar e interpretar músicas são práticas que devem constituir a base das aulas de música”.

Dessa maneira, antes de iniciarmos a apresentação de algumas práticas musicais desenvolvidas, é necessário compreender o que é o lúdico. De acordo com Sant’Anna e Nascimento (2011, p. 20) “A palavra lúdico se origina do latim *ludus* que significa brincar [...] O lúdico é a brincadeira, é o jogo, é a diversão”, percebemos que ele possibilita um

aprendizado mais atrativo e fácil. “O brincar pode ser um elemento importante através do qual se aprende. Sendo sujeito ativo desta aprendizagem que tem na ludicidade o prazer de aprender” (MALUF, 2003, 29). Entretanto, o brincar não deve ser sinônimo de brincadeira por brincadeira, quando falamos de ludicidade em música devemos pensar na constituição da aprendizagem pelo jogo onde o fazer educativo ganha uma roupagem lúdica, ou seja, os objetivos educacionais devem vir primeiro, já que se busca a formação, compreensão e criticidade do aluno ao que está sendo proposto, estando às estratégias dinâmicas aplicadas ao ensino como complementares ao fenômeno educativo musical (MADALOZZO, 2013).

As atividades lúdicas funcionam como uma ponte que conecta prazer e aprendizagem, Beineke (2011) infere ainda que os alunos não precisam saber que o processo se trata de uma atividade lúdica, pois quem deve ter consciência disso, orientar o processo, do objetivo da aprendizagem e conduzir seu aluno gradativamente a construir autonomia no conhecimento musical é o professor (BEINEKE, 2011).

Assim sendo, podemos estabelecer uma relação entre o lúdico e a sua eficiência no ensino coletivo de música e de flauta, pois ele oportuniza as crianças através da musicalização criativa uma exploração da flauta doce, propiciando uma execução mais consciente com seu instrumento, com a composição e interpretação de suas produções musicais, edificando assim seus conhecimentos e ampliando seu universo musical e instrumental. Como o público alvo do projeto aqui relatado são crianças, essas atividades foram desenvolvidas com aulas coletivas que permitam estimular a musicalidade dos educandos, trabalhando tanto elementos técnicos quanto expressivos da performance musical (SWANWICK, 2003).

São muitas as atividades do processo de educação musical instrumental através da musicalização, dividimos em temáticas principais: composta de atividades musicalizadoras de conceituação dos elementos musicais, desenvolvimento rítmico-corporal, vocal, auditivo, dos processos criativos, de orientação didática e técnica para o instrumento estudado, teoria musical básica, da apreciação das manifestações universais da música e sua relação com as diferentes culturas e períodos históricos e a prática instrumental em conjunto para a construção da performance. Conforme tabela 2 a seguir.

Tabela 2 - Estruturação programática das práticas musicais da Oficina de Música.

<b>DESCONDICIONAMENTO – MUSICALIZAÇÃO</b>				
<b>Jogos musicais lúdicos</b>	Percepção musical, corporal e vocal.	Confecção instrumental alternativa	Apreciação, Criação e Improvisação.	
<b>ORIENTAÇÃO INSTRUMENTAL ESPECÍFICA - FLAUTA DOCE</b>				
<b>Elementos básicos do instrumento</b>	Conhecimento das partes e montagem da flauta	Postura com a flauta e postura corporal	Extensão e registro	Sonoridade e Afinação
<b>Técnicas do instrumento</b>	Embocadura, Digitação e articulação.	Respiração e apoio	Exercícios de alongamento para o corpo e dedos	Cuidados de higiene e manutenção
<b>GRAMÁTICA MUSICAL</b>				
<b>Aprendizado de conceitos teórico-musicais</b>	Leitura e Notação Musical tradicional e alternativa	Estudo de escalas musicais, Tonalidade, sinais de repetição.	História da Música.	Treinamento Auditivo
<b>PRÁTICA DE CONJUNTO</b>				
<b>Introdução a Performance musical</b>	Prática heterogênea em Duos, Trios, Quartetos.	Execução de Repertórios culturais variados	Composição e Arranjos Coletivos	Discussões gerais

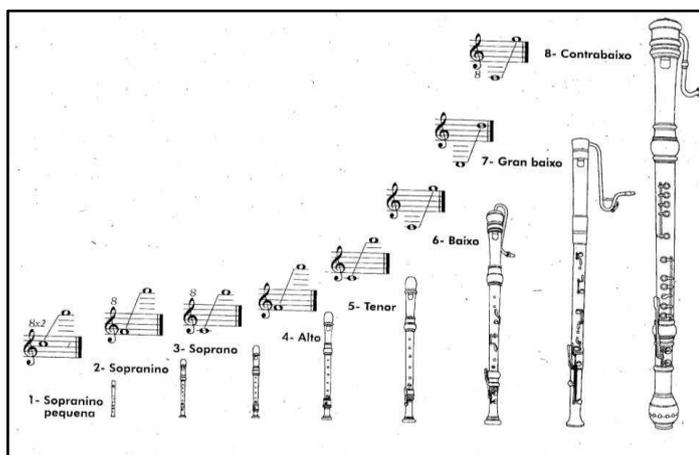
**Fonte:** Elaboração própria, 2017.

Dessa maneira procuramos introduzir aos educandos da OM do projeto os elementos formais da linguagem musical na etapa de musicalização através de brincadeiras, parlendas, jogos de escuta dos sons do ambiente, de objetos e instrumentos musicais. Jogos de imitação de sons vocais, gestos e sons corporais, jogos de adivinhação nos quais foi necessário reconhecer um trecho da música, dos timbres dos instrumentos, jogos para percepção da direção de uma fonte sonora e jogos de memória, de improvisação, de sensibilização, a fim de despertar maior interesse e curiosidade dos educandos. Baseado na tríade: apreciação, execução e composição, para um fazer musical de reflexão e desenvolvimento do aspecto cognitivo, motor, social, cultural e emocional do educando (RCNEI, 1998 apud MADALOZZO, 2013).

O primeiro contato dos meninos com flauta doce foi interessante, pois alguns nunca tinham ouvido o som ou mesmo pegado no instrumento, outros nem quiseram e disseram que não gostavam do som dela porque lembrava um apito enjoado. Porém, quando mostramos alguns grupos de flauta doce tocando, outros tipos do instrumento que fazem parte da família da flauta doce, tanto as que eu já possuía; sopranino, contralto e tenor, quanto as que foram mostradas no vídeo da música, Choro Manhoso de Edino Krieger e com as

ilustrações, todos ficaram bastante curiosos para tocar e motivados para aprender, aquilo que era estranhamento se tornou novidade e as crianças adoram aprender essas coisas novas e diferentes.

**Figura 6** - Tipos de flautas doces e suas extensões.



**Fonte:** Velloso (2008, p.6).

Na etapa de descondicionamento dessa aula iniciamos uma discussão sobre história da flauta e da música, quais ideias eles tinham sobre ela. Também fizemos uma atividade rítmica de corpo e voz com a música Som e Ritmo de Thelma Chan, na qual os educandos executavam os padrões rítmicos com o corpo e com alguns instrumentos, como caxixi, ganzá e pandeiro e posteriormente criavam seus padrões em grupo. Aliado a essa atividade diversas outras foram desenvolvidas com a intenção de educar musicalmente para assim efetivar o ensino coletivo de flauta doce.

Assim, na aula de timbre e classificação dos instrumentos, dividimos os grupos para que cada equipe confeccionasse os seus, tais como, bexigofone (com canos de plástico), reque-reque, pau de chuva, tamborrafa, chocalhos de pet e caixinhas de fósforo e pandeiro do mar com caixas de pizza. As atividades de percussão e musicalização se mostraram de grande importância para construir a musicalidade dos alunos com a exploração de objetos, corpo e voz. Essa atividade foi extremamente significativa, pois percebemos o quanto a exploração e escuta de materiais diferentes foram importantes para construção da vivência e reflexão musical deles, no qual o fazer musical se tornou uma forma de comunicação e de expressão das crianças, interpretando, criando e improvisando, construíram uma percepção musical que estimulava o prazer, a vivência musical lúdica e reutilização de materiais despertando novas descobertas (TRINDADE, 2008).

Vale destacar a atividade com os copos e cones de plástico que utilizamos a música “Transformando o cone”. O jogo simbólico se transformou em um teatro, onde os

educandos aproveitam para imaginar e utilizar o cone de plástico de linha de costura de diferentes maneiras conforme as indicações da música. Assim, partimos de um material que seria descartado para criar a possibilidade de fazer música. Além de conseguirem perceber as variações dos sons graves, agudos, fortes, fracos com essa atividade, comentaram a experiência, por exemplo, utilizando o cone como microfone! O que houve com a sua voz? Vocês viram que tanto no ouvido quanto na boca ele parece que aumentou o volume do som? Em que objetos esse cone pode se transformar? E as respostas foram curiosas e divertidas.

Aliado a isso, o processo de construção da percepção musical no qual os alunos entendiam a música como um todo e compreendendo o que estavam fazendo não foi simples nas primeiras aulas, pelo contrário, por estarem se acostumando com a aula de música, não entendiam bem o que solicitávamos para executarem. Estavam meio que bloqueados, receosos e resistentes inicialmente à exposição no fazer musical, quer tivessem que cantar ou tocar, tendo conceitos distorcidos quanto à musicalidade, que já existia em cada um deles. Muitos nas atividades propostas afirmavam que: “eu não tenho ritmo, eu não escuto direito, que dirá tocar um instrumento, eu não sou afinado, minha voz é isso e aquilo, música é difícil.” Logo, esclarecemos sobre esses anseios e cantamos um trecho da música Desafinado de Tom Jobim, tentando remanejar os seus conceitos de música, permitindo que entendessem que um elogio da desarmonia era possível. E nesse sentido que entra o papel do educador musical na ruptura do paradigma existente na aprendizagem do instrumento, oferecendo segurança e desconstruindo os modelos, de certo ou errado. Uma vez que o importante que devemos reconhecer são as intenções musicais de cada aluno, que possuem originalidade, expressividade e significado (CUERVO, 2009).

Percebemos que o problema estava exatamente na percepção de que a música é um privilégio de talentos, por que está envolvida num conceito de identidade, como competência, profissionalização como músico, na qual o aprendiz de instrumento básico não deve se aventurar, explorar para aprender, pois esquecem que a musicalidade já está dentro de cada um (FIGUEIREDO, 2012). Contudo, observamos que as conceituações e deficiências musicais diminuíram à proporção que eles se envolveram mais com os conteúdos e a música, daí um ponto positivo quanto à organização dos conteúdos trabalhados, pois isso contribuiu para que os resultados fossem progressivos e mais a frente, eles perdessem o medo de criar, compreender e estudar a música.

Com a intenção de desenvolver melhor compreensão sobre esses elementos e o posicionamento das mãos direita e esquerda na flauta que gera uma grande dúvida ao iniciante da flauta doce, principalmente os destros e as crianças. Elaboramos uma história sobre a

temática a fim de que compreendessem mais sobre o mecanismo do instrumento diferenciando-o e desenvolvendo posteriormente a lateralidade. Isso contribuiu para um melhor posicionamento e execução correta com a flauta, sanando tal dificuldade. A história se chamava O Castelo Musical da Flauta doce:

“Era uma vez um grande castelo que se chamava flauta doce. Esse castelo quando era tocado pelo Rei da Música produzia um som muito bonito, suave, aveludado que encantava a todos que por ali passavam. O castelo foi dividido em três partes diferentes e muito importantes, cada uma tinha uma função na produção do belo som encantador tocado pelo Rei da Música. Só que esse som não dependia somente do Rei com seus rápidos e habilidosos dedos, dentro do castelo tinham dois seres mágicos, o Limonada e a Laranjinha, que faziam todo o trabalho pesado com os sons tocados pelo rei, eles transformavam a corrente de ar que passava pelas janelas do castelo em várias notas musicais, fazendo música. Sua missão era cuidar de todo o castelo internamente e externamente. Como eram irmãos, a disputa era acirrada com todas as tarefas do castelo e o Limonada sempre saía na frente, tudo era o Limonada, deixando a Laranjinha para trás. Como vocês acham que ela se sentia?? Certo dia, o Rei da Música comunicou aos seres mágicos que iria tocar uma música muito especial. Limonada se empolgou logo e o Rei sabendo da especialidade de correntes de ar graves do Limonada, decide tocar somente notas agudas, para surpresa de todos. Assim, solicitou as habilidades agudas da Laranjinha que tornou-se a atenção da mais bela música tocada pelo Rei. E o Limonada, não foi deixado de lado não? Não, pelo contrário, ele foi o apoio da Laranjinha na música tocada pelo Rei, várias músicas o Limonada funcionou apenas como apoio. Por isso ele fica na parte de baixo das notas graves! Vocês não acham que o Limonada aprendeu algo?” (Elaboração própria, Chagas (2017).

**Figura 7** - O Limonada e a Laranjinha da flauta doce.



Fonte: Adaptado do Google.com.br

Rodrigues (2005) ressalta o papel importante das histórias e seu valor para a configuração real e mental dos conceitos propostos. Segundo o autor:

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Assim, percebemos que as dificuldades dos educandos flautistas sobre elementos básicos na iniciação a flauta doce, apoio das mãos, o dedilhado para emissão sonora e etc, foram minimizados conforme a realização das atividades interativas, desenvolvendo a percepção, destreza manual e lateralidade. Sempre que eles executavam algum exercício musical com o instrumento, colocavam a mão direita em cima, com a historinha e as pulseiras coloridas da cor verde para mão direita e laranja para a esquerda, fazendo referência à história contada, percebemos uma melhora significativa na coordenação das mãos, dedos e uma melhor compreensão postural e corporal ao tocar a flauta doce. A figura 08 que segue representa a numeração da digitação das notas em cada orifício da flauta doce associada à pulseira colorida correspondente a mão.

**Figura 8** - Numeração da digitação na flauta doce.



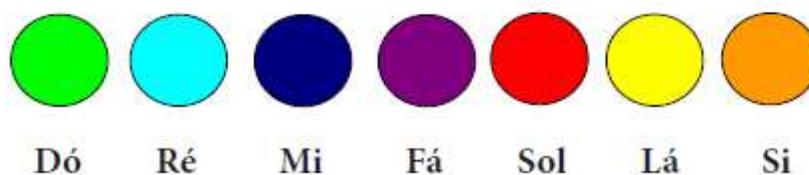
Fonte: Adaptado do Google.com.br

Essa associação visual foi muito importante, pois desde então o esquecimento do posicionamento das mãos não mais ocorreu. Aliado a isso, o “som das cores” sempre esteve presente nas práticas musicais da OM. Para alfabetizar e permitir uma assimilação sensorial, estimulando a memorização musical inicialmente utilizamos uma notação não tradicional pelas cores para representar as notas musicais da flauta doce. Conforme Arouche (2011), ensinar música com cores e sons é uma boa alternativa quando desejamos que os educandos trabalhem com conteúdos de exploração sonora, escalas musicais e construam sua percepção melódica. Elas auxiliam na composição coletiva e no estudo da harmonia dentre outros,

através dessa notação musical relativa, posteriormente os educandos puderam executar e criar suas pequenas peças musicais usando as cores (AROUCHE, 2011, p. 160).

A figura 09 representada posteriormente destaca as cores atribuídas a cada nota musical sendo, vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta, essa caracterização das cores foi inspirada no modelo de Isaac Newton criado em meados de 1665. O tom azul mais claro apresenta uma distinção com o outro tom de anil com a intenção facilitar a visualização e também utilizamos essa sequência de cores partindo da nota Sol com a cor vermelha como sugerido pelo autor Jorge Antunes (1982).

**Figura 9** - Representação da escala musical de cores e sons.

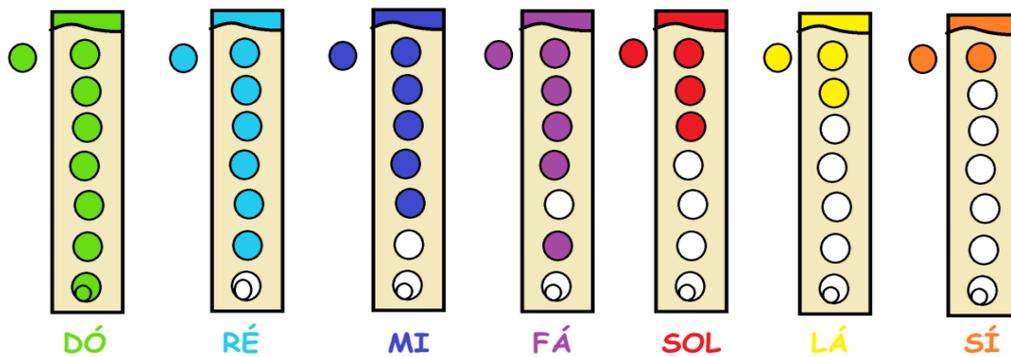


**Fonte:** Adaptado de Antunes (1982 apud AROUCHE, 2011).

Arouche (2011, p. 165) afirma que tal abordagem de cores e sons foi adaptada de um método para educação de crianças com autismo desenvolvendo a comunicação dos autistas pela associação de cores, palavras e figuras o chamado de método TEACH<sup>7</sup>. Dessa maneira, para o trabalho perceptivo dos sons usando as cores realizamos um jogo com cartões coloridos para o emparelhamento de duas ou mais cores, onde trabalhamos as tríades, a relação de quartas e quintas e conforme eu mostrava o cartão colorido, eles deveriam tocar a nota indicada pelo cartão em grupo e depois eles emparelhavam seus sons e desafiavam os colegas. O uso dos pontos coloridos contribuiu tanto para o conhecimento das posições das notas na flauta usando as cores, quanto para identificação das dificuldades de leitura e interpretação das notas e sons musicais.

<sup>7</sup> Foi desenvolvido na década de sessenta no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina na Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, representando, na prática, a resposta do governo ao movimento crescente dos pais que reclamavam da falta de atendimento educacional para as crianças com autismo na Carolina do Norte e nos Estados Unidos. (Disponível em: <http://www.universoautista.com.br/autismo/modules/articles/article.php?id=42> Acesso em 12 maio 2019).

**Figura 10 -** Posições das notas na flauta

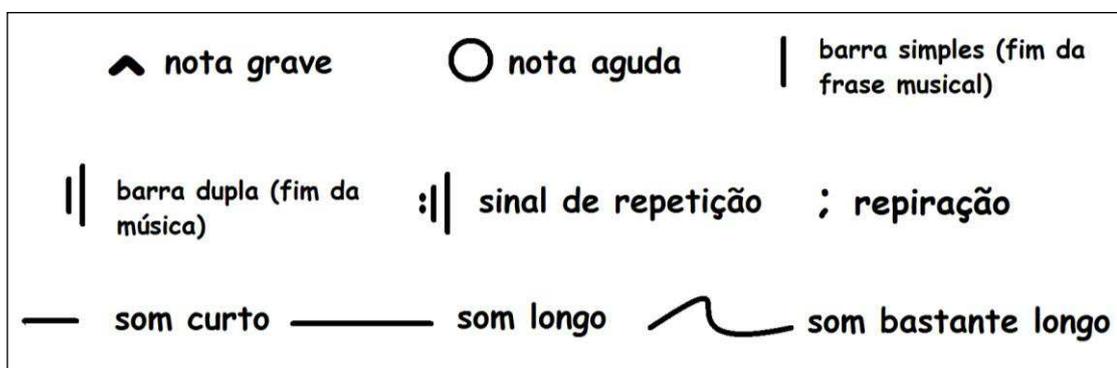


**Fonte:** Arquivo pessoal (2017).

Aliado a isso, podemos ainda destacar a representação dos sinais gráficos que correspondiam aos valores das notas, fizemos uma adaptação simples antes de iniciar o ensino técnico da leitura e escrita musical tradicional, pois o objetivo era que os educandos compreendessem a música livremente e intuitivamente. Brito (2001, p. 129) revela que na fase inicial de trabalho com notação musical vale utilizar diferentes recursos, sons com linhas, pontos, etc, destacando que essa etapa permite uma conscientização do som pelo uso da grafia como forma de compreender as características sonoras. Swanwick (1994 apud IVO; JOLY, 2017, p.87) reitera a necessidade de o ensino instrumental integrar o fazer musical não somente tecnicamente:

[...] o ensino de instrumento deve ser um ensino musical, e não simplesmente uma instrução técnica. Não faz nenhum sentido ensinar música exceto se acreditarmos que esta seja uma forma do discurso humano, e que o aluno iniciante estará sendo iniciado neste discurso desde a primeira aula e não estará apenas conhecendo a ‘pausa de semibreve’. Restringir a análise a um nível técnico superficial, sem uma resposta intuitiva do aluno, não leva a nada.

**Figura 11 -** Alguns sinais usados na grafia musical.



**Fonte:** Adaptado de Sotomayor (2013)

Dentre os aspectos musicais apresentados, outra estratégia interessante utilizada no ensino de música foi à elaboração da “POP musical” uma caixinha de desafios que surgiu

na aula que trabalhamos a música e o desenho animado do Peixonauta para explicar sobre os sons corporais, do ambiente e instrumentos musicais. Para execução de cada desafio musical da POP, no jogo realizado, do que som é esse? Dividimos os educandos da OM em duas grandes equipes que também se desafiavam entre si a: MISOLSIREFA e a FALADOMI, fazendo referência às linhas e espaços do pentagrama, tais equipes sempre se mantiveram para as atividades desenvolvidas em grupo. Os desafios musicais dependiam do tipo de aula e objetivos propostos na aprendizagem musical e instrumental. Por exemplo, os blocos criativos para flauta doce, sugeridos pela autora Weiland (2018) são atividades que utilizamos e contemplam os aspectos de criação, apreciação e execução com o instrumento, a autora relata que a intenção é estimular a criatividade do aluno com a execução de pequenos padrões rítmico-melódicos, associando o motivo musical de cada bloco ao aprendizado de uma posição nova na flauta doce. A autora orienta que deve haver uma combinação de cada motivo A, B C, D, E, F do bloco, que nesse caso foi retirado da POP, dedicando ainda um espaço para a composição individual ou coletiva utilizando as notas conhecidas, conforme figura 12 que segue. A nossa tarefa foi sempre estar atento à leitura e interpretação, afinação, precisão sonora dos educandos, avaliando a fluência e independência por mais simples que fosse o trecho musical executado ou criado por eles (WEILAND, 2018).

**Figura 12** - Blocos criativos da POP para flauta doce.

nota dó agudo

nota ré agudo

9

1. blocos criativos

A

B

C

D

E

F

invente:

**Fonte:** Weiland (2018, p. 45).

Muitos autores como Beineke (2003) inferem que a prática musical deve preceder à escrita, onde o ensino em grupo permite aspectos favoráveis para um fazer musical apoiado na prática instrumental, no qual a imitação e a aprendizagem colaborativa tornam-se

fundamentais, principalmente para aquisições de habilidades técnicas com a flauta doce. (BEINEKE, 2003). O processo de compreensão desses elementos musicais leva tempo, por isso atividades que interligam essa aprendizagem imitativa focando no fazer musical colaborativo, são necessárias e também surgem à medida que os laços afetivos entre educador e educando são estreitados. Reis; Oliveira (2013, p. 6) apontam que [...] “a imitação não se reduz a uma mera cópia, pois exige do sujeito afinidade, empatia, identificação e interesse. No entanto, ao imitar, expandimos nosso repertório de ação e pensamento [...] nesse caso, a imitação é tão inevitável quanto o gosto pelo domínio dos materiais e não se opõe à imaginação criadora”.

Nessa perspectiva, os ecos melódicos realizados foram atividades produtivas, pois ofereceram possibilidades para uma adaptação, por meio da imitação daquilo que era executado pelo professor e aluno, no qual o aluno partia daquilo que já conseguia realizar para o que não sabia fazer sozinho, com auxílio do professor via imitação e posteriormente dos colegas colaborativamente via interação social (MATOS, 2016). Conforme figura 13 que segue.

**Figura 13** - Ecos Melódicos para flauta doce.

PROFESSOR		ALUNO	
A 	(eco)	B 	(eco)
C 	(eco)	D 	(eco)
E 	(eco)	F 	(eco)



Fonte: Weiland, (2018, p. 25).

Sabemos que a imitação é um grande aliado na aprendizagem do instrumento, nessa mesma linha, a improvisação instrumental e os jogos de ecos melódicos ou rítmicos que são repetidos e modificados dão origem a um processo criativo, onde o foco é a realização sonora pela imitação e não pela tradução de símbolos musicais (TOURINHO, 2007). Conforme dito por Santos (1994, p.71) [...] “ouvir (consciência auditiva) e reproduzir (exercícios de eco, por exemplo), são [...] condições básicas para o desenvolvimento do sentido de forma musical e conseqüentemente, da criação”. Assim, sempre que fazíamos a roda de improviso, tínhamos uma base padrão que todos tocavam e cada flautista individualmente improvisava numa respirada só, partindo dessa base. O grupo tinha que

atentar a última nota tocada pelo colega já que essa seria a nota de partida para o próximo improviso.

**Figura 14** - Blocos de improvisação.

The image shows four musical staves labeled A, B, C, and D, each representing an improvisation block. The word 'improviso' is written at the top left. Above staff A is the word 'TUTTI', and above staff B is 'SOLO (improviso)'. Each staff contains a sequence of notes and rests, ending with a double bar line. The time signatures for the staves are: A (4/4), B (6/8), C (2/4), and D (3/4).

Fonte: Weiland (2018, p. 29).

Após entenderem todos esses elementos e sua relação com o fazer musical para construção de uma experiência significativa com a flauta, os educandos alcançam certo grau de desenvolvimento e fluência com o instrumento. O aprendiz se depara com outra habilidade necessária e que faz um diferencial na execução com o instrumento, a articulação e o ritmo. Para essa técnica além de utilizar os diferentes tipos de articulações conhecidos como as de TAKA a TUKU e DAGA a DUGU, utilizamos o recurso da fala como elemento auxiliar na aprendizagem dessas articulações com o instrumento e também para o processo de alfabetização e introdução a leitura e escrita musical. De acordo com Santos (1994, p.95) “o trabalho rítmico com a palavra visa introduzir o aluno na métrica”, ou seja, essa é uma estratégia para explicar os elementos rítmicos básicos onde à acentuação rítmica e da palavra devem ser buscadas (PENNA, 2012). Várias atividades desenvolvidas como o cânone das “metades em metades, da zona de articulação das consoantes, das palavras que cantam, água mole, água mole me pedra dura, adoleta”, todas elas utilizamos a fala e a escrita musical como princípio básico e se mostrou eficiente para apreensão de elementos da linguagem musical e manuseio destes de maneira expressiva e criativa. “Brincar com as letras, palavras e onomatopeias, variando sua intensidade, altura e direção, combinando-as, cruzando-as e retrogradando-as, pode conferir o processo do letramento musical numa dimensão lúdica e criativa” (FRANÇA, 2010, p.18).

Na construção do repertório e desenvolvimento da performance utilizamos músicas do gosto musical dos educandos e alguns temas musicais com a utilização de repertório advindo de culturas e contextos variados com músicas étnicas brasileiras,

folclóricas, populares, nordestinas, desenvolvendo assim a sensibilidade artística através da escuta e execução ativa (CERQUEIRA, 2011). Desse modo, partindo da cultura de mundo para a cultura brasileira, os educandos conheceram os novos gêneros musicais. Na aula de batuque das raízes onde falamos sobre música africana, Ijexá e samba, cantamos e tocamos a música Siyahamba e Atabaque Menino, usando o corpo e os copos para o ritmo. O fazer musical foi maravilhoso, o problema foi que os alunos inicialmente se apresentaram preconceituosos já que houve uma contextualização com elementos da cultura africana, batuque, danças africanas que imediatamente foram rotuladas e associadas à música de macumba, o que é quase inevitável se tratando de crianças e pré-adolescentes inseridos num contexto que reforça e rotula esses conceitos distorcidos. Beineke (2001, p. 61) afirma que:

Pode-se observar a quantidade de rotulações que eles dão à música, como ‘música de criança’, ‘música de velho’, ‘música de amor’, ‘música de gay’, ‘música de igreja’, ‘música de dançar’, ‘música pra dormir’, entre tantas outras. Às vezes o professor não tem acesso às representações que a música tem para os alunos ou não questiona a forma como essas representações são construídas, o que pode envolver uma série de estereótipos que não são explicitados e discutidos criticamente.

Daí a importância de um ensino musical que trabalhe esses aspectos, gerando discussão e permitindo a ampliação e reflexão do educando sobre tais conceitos relacionados à música. Desse modo, os alunos puderam aprender à música universal e popular brasileira, entender as mudanças ocorridas na sociedade, à influência de outras culturas, adentraram no batuque das raízes, na realidade social brasileira, entenderam que vivemos num país multicultural e que é possível valorizar nossa cultura que às vezes é tão depreciada. Cuervo (2009) destaca que o professor deve empregar atividades musicais simples relacionadas à cultura, a fim de que a consciência musical e social dos educandos possa ser despertada para além do fazer instrumental, no qual o ensino de flauta doce surge como uma imersão sociocultural no ensino de significado em meio à coletividade, onde a musicalização estruturada pelas práticas musicais constitui-se como pilar para desenvolvimento da compreensão e performance musical com a flauta doce.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

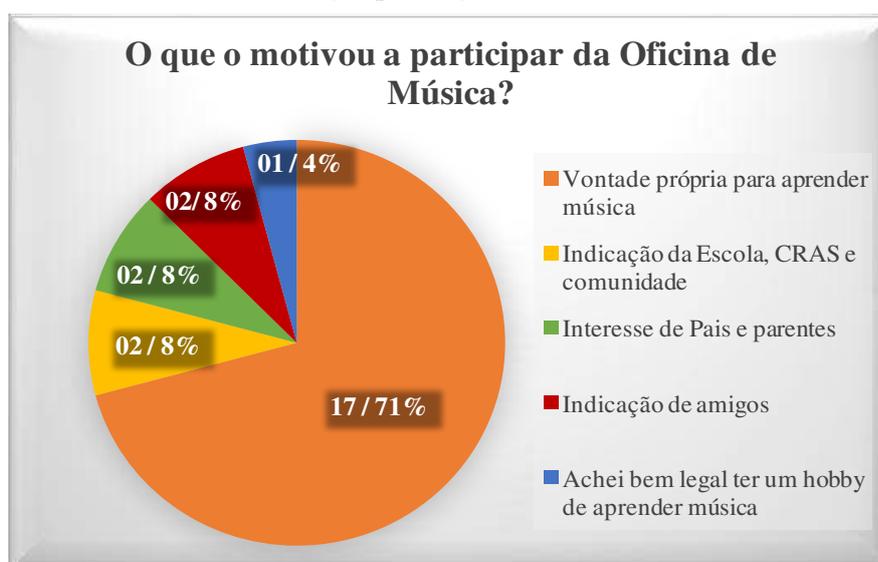
Esse estudo teve por finalidade realizar uma pesquisa aplicada, visto que utilizamos diferentes saberes para resolver problemas de conhecimento aplicado. O método de abordagem utilizado foi com base na pesquisa quantitativa e qualitativa e para uma melhor adequação da pesquisa percebemos que foi classificada como pesquisa exploratória, sendo necessária uma pesquisa bibliográfica com leituras de materiais como: livros, artigos científicos, dissertações, revistas, documentos eletrônicos, dentre outros, pois “Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto” (FONSECA, 2002, p. 32). Assim, buscamos alocar conhecimento sobre a temática oficina(s) e musicalização na iniciação instrumental que trouxesse informações, sobre ensino coletivo, educação musical e oficinas pedagógicas, iniciação instrumental, flauta doce e socialização, musicalidade e ludicidade.

Do ponto de vista de procedimentos, a pesquisa assume-se como uma pesquisa-ação, que é um procedimento no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1988). Sendo exploratória, proporciona maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele. A técnica de pesquisa empregada para coleta de dados foi através de um questionário misto realizado com os alunos envolvidos na Oficina de Música do Projeto de Extensão PIBEX/UEMA para verificar o impacto do projeto e do ensino de música na vida dos educandos e com os graduandos do Curso de Música Licenciatura da UEMA presencial para compreender a importância das Oficinas de Música para a educação musical instrumental, sua relação no processo de democratização musical e transformação social, bem como investigar seu papel como ferramenta de apoio na formação e atuação pedagógica do professor de música e de instrumento que ensina coletivamente. A linguagem utilizada no questionário foi simples e objetiva, para que quem fosse responder compreendesse com clareza o que estava sendo perguntado. Já que os questionários são instrumentos de coleta de dados compostos por uma sucessão de questões sobre uma temática específica que são respondidas pelo estudante, com o objetivo de levantar diferentes pontos de vistas, anseios, interesses e expectativas, possíveis alternativas para problemas das experiências vivenciadas (GERHARDT, 2009, p. 49).

### 5.1 Percepção dos educandos sobre a importância da OM do PIBEX/UEMA

Esse questionário foi aplicado com 24 educandos da Oficina de Música, que responderam as perguntas individualmente e alguns com ajuda do responsável, já que também havia perguntas que foram direcionadas a eles, exigindo sua participação. A realização desse questionário permitiu compreender melhor a experiência musical desenvolvida, as preferências e o modelo de aprendizagem dos mesmos, bem como a importância e significado que o ensino de música nesse contexto de oficina proporcionou a cada um dos envolvidos no projeto, seja aluno ou responsável, na construção de um ser musical, social, crítico e cidadão. De acordo com os dados coletados e conforme questões em apêndice A, o item que se refere ao que motivou os educandos para ingresso na OM, percebemos que a maioria dos educandos, respondeu que buscou aprender música por vontade própria totalizando (71%) e as outras opções foram distribuídas e totalizaram (28%), conforme gráfico 02 abaixo.

**Gráfico 2 - Motivação para ingresso na Oficina de Música.**



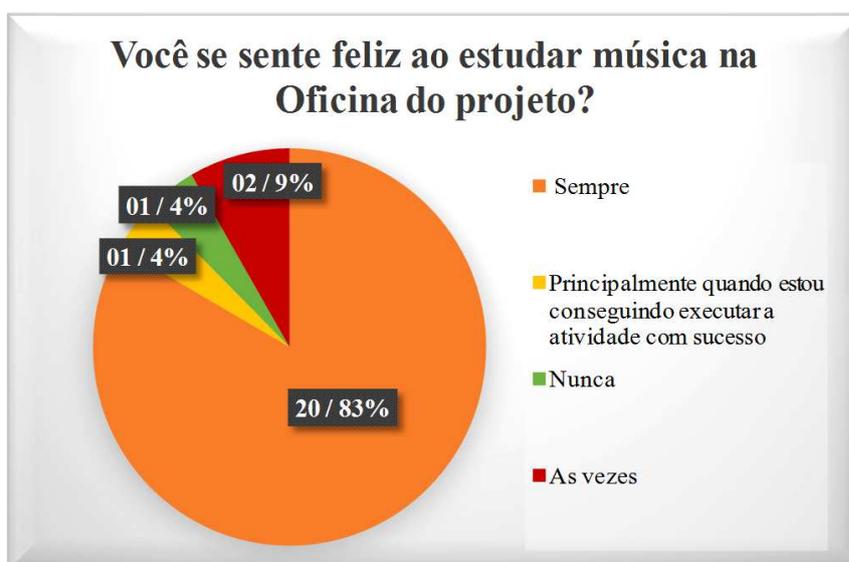
**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Nesse sentido, também buscamos conhecer o porquê os educandos gostavam da Oficina de Música e se sentiam felizes por participar dela. Nesse item, 22(92%) dos educandos disseram que gostavam das práticas musicais e instrumentais desenvolvidas, 01(4%) disse às vezes e 01(4%) um pouco. Dentre os motivos destacados de interesse pela OM foi a aprendizagem instrumental, as atividades interativas e dinâmicas, a relação afetiva de professor-aluno, com demais colegas no ensino ativo onde uns ajudam aos outros. O educando A, ressalta que gosta da OM do projeto “Porque me sinto feliz, aprender com os colegas é divertido, eu gosto e tocar flauta que não gostava me faz querer aprender ainda mais

música, melhorando graças ao professor e a eles”. Já o educando B “Ah porque quero saber mais sobre esses tipos de instrumentos o que eu gosto tbm é que o professor Lucas da aula pra nós, nenhum momento ele perde a paciência e nem trata nós mal pelo contrário somos bem recebidos sempre com uma canção, isso é legal”. O educando C ressalta que gosta das atividades práticas, uma tarefa necessária no ensino de música e diz sobre a importância delas em seu desenvolvimento, “Gosto muito porque lá aprendo coisas que não aprenderia sozinho e cada dia eu estou aumentando o meu conhecimento no instrumento e sobre a música na prática”. O educando D destaca o quanto o lúdico foi interessante para melhorar seu aprendizado, “Gosto de participar porque as atividades musicais e jogos que o professor utiliza fazem a aula ser mais descontraída e divertida fazendo aprender melhor meu instrumento” (DADOS DA PESQUISA, 2019). Santana (2015, p.29) revela que o lúdico para as crianças proporciona um desenvolver de suas capacidades aperfeiçoando o aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer e por isso se torna algo prazeroso.

Dessa maneira, podemos associar prazer à felicidade que na aprendizagem instrumental também estão relacionados à motivação e a fatores externos. No item em que perguntamos se os meninos se sentiam felizes na OM, (83%) disseram que sempre, (8%) às vezes, (4%) nunca, (4%) “principalmente quando estou conseguindo executar as atividades com sucesso”. Conforme gráfico 03 abaixo.

**Gráfico 3 - Sensação de felicidade por estudar música na OM.**



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

O modelo de aprendizagem dos educandos também foi investigado, o item que questiona como preferiam aprender música, (8%) destacaram que preferiam aprender individualmente, (50%) aprender em grupo, (42%) os dois modelos. Cruvinel (2017) afirma

que a ênfase a práticas musicais em grupo permite que alunos iniciantes consigam se apresentar publicamente em um espaço de tempo menor e que a boa qualidade musical colocadas nas práticas coletivas contribui para uma aceleração do processo de aprendizagem (CRUVINEL, 2017, p. 212). Segue o gráfico 4 representativo abaixo.

**Gráfico 4 - Modelo de aprendizagem musical preferido pelos educandos.**

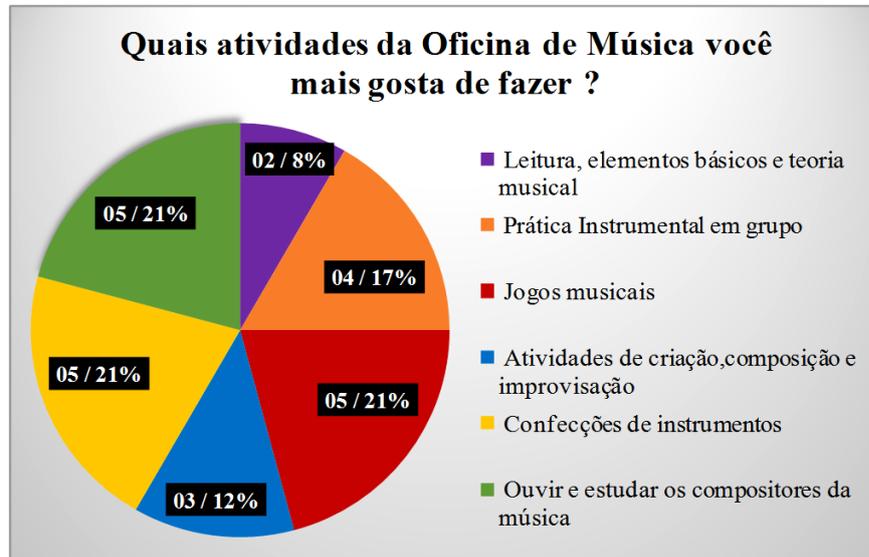


Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Diversas atividades foram desenvolvidas na OM, com a intenção de musicalizar e fazer os educandos compreenderem o fenômeno musical integralmente para o desenvolvimento das aquisições instrumentais desejadas. Assim, questionamos sobre quais atividades eles mais gostavam, sendo destacadas como principais (21%) os jogos musicais, (21%) o ouvir e estudar os compositores da música e a confecção de instrumentos (21%). A prática instrumental em grupo foi (17%), as atividades de criação, composição e improvisação (13%) e a leitura, elementos básicos e teoria musical (8%). Vale ressaltar ainda o item sobre a capacidade de realização dessas atividades pelos educandos e a compreensão dos conteúdos musicais propostos pelo professor com elas, 14(58%) destacaram que sempre conseguem fazer bem as atividades da aula de música e 10(42%) disseram que somente às vezes. Quanto a entender os assuntos musicais colocados, 21(88%) disseram que sim, entendem, 02(8%) disseram às vezes, 01(4%) mais ou menos. Sekeff (2002, p. 131) destaca que [...] “prática musical, o canto coletivo, a percepção e escuta musical, a atividade, a criatividade e a possibilidade interdisciplinar que são criados pela música e o fazer musical são indispensáveis

à educação que pretende formar o cidadão e a consciência de cidadania”. O gráfico 5, abaixo, aponta quais as atividades ressaltadas pelos educandos que mais gostavam de fazer.

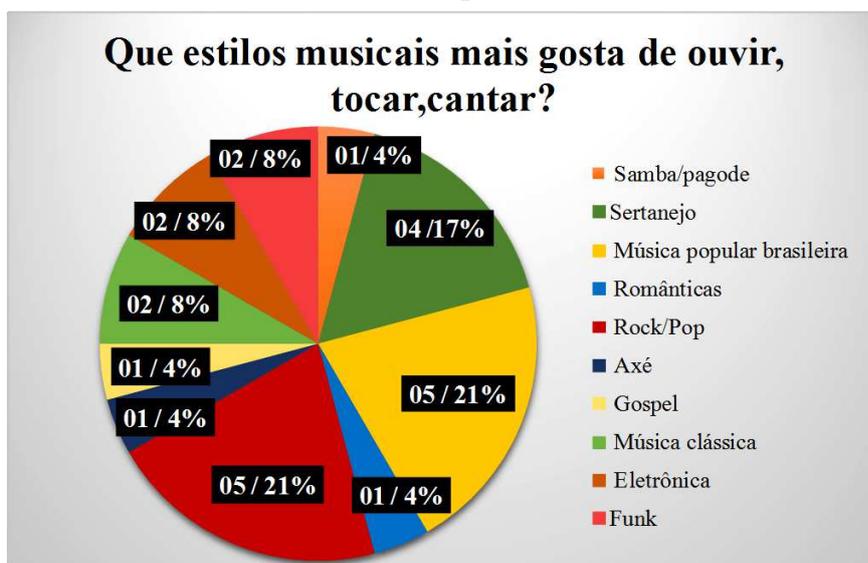
**Gráfico 5** - Atividades musicais desenvolvidas mais gostadas.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Também procuramos investigar mais sobre o perfil dos educandos, compreender os seus gostos, além de conhecimentos prévios da linguagem musical, a aprendizagem de algum instrumento musical antes do projeto e quais outros instrumentos musicais gostariam de aprender, a fim de também entender sua relação com a música em sala de aula. Para tais itens, 07(29%) dos educandos já tinham tido contato com música antes, o local mais mencionado foi a igreja e os instrumentos já aprendidos foram violão e flauta doce, porém a maioria nunca tinha estudado música antes do projeto 17(71%). Quanto a outros instrumentos que desejavam aprender destacaram o violino, piano, guitarra, baixo, gaita, flauta transversal, sax, tuba, percussão, cajon e bateria. Nessa linha de preferências, no item sobre quais estilos musicais mais gostavam, os mais respondidos foram Rock/Pop (21%), Música Popular Brasileira (21%) e sertanejo (17%), as outras opções foram distribuídas, conforme o gráfico 6 que segue.

Gráfico 6 - Estilos musicais preferidos dos educandos.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Sabemos que os projetos sociais oferecem possibilidades de realização de atividades com conhecimentos diversos e em locais onde as pessoas podem não ter acesso aos mesmos. Assim, no item sobre qual importância o projeto teve para os educandos e o quanto tocar um instrumento melhorou a vida deles, percebemos que o ensino de música foi satisfatório e trouxe transformações a nível individual, familiar e para as comunidades que participaram da OM. O educando E nos diz que “quando comecei a tocar um instrumento musical notei que minha capacidade de memória melhorou e uso bastante do meu tempo livre para aprender a tocar com isso me divirto quando aprendo algo novo e quando pratico me torno mais feliz”. Já o educando F comenta que “Eu fiquei mais atento e responsável na escola a tia já tinha falado pra vovó e ela disse que em casa eu passei a ser mais respeitador e carinhoso”, revelando a mudança nos laços afetivos desencadeados pela aprendizagem musical. O educando G aponta que a OM é “Muito importante me fez entender mais sobre música que sempre quis aprender, mudou muito minha vida meus amigos agora sempre falam que toco bem”. O educando C acentua que:

*Esse projeto é bastante importante, pois ele está nos dando à oportunidade de aprender a tocar algum instrumento, ele nos ajuda a aumentar nosso conhecimento sobre o vasto mundo musical. Quando eu comecei a tocar um instrumento comecei a me esforçar bastante para aprender cada vez mais sobre ele e com isso aprendi muito sobre o mundo da música, que antes eu achava que era pequeno mais agora tenho uma noção de quanto grande ele é. (DADOS DA PESQUISA, 2019).*

Para investigar a percepção de pais e alunos sobre o ensino de música e suas vantagens em seu desenvolvimento, os questionamos se acreditam que a música poderia contribuir para a construção de um ser social e cidadão crítico/reflexivo que gostariam que

seus filhos se tornassem. Nesse item, de acordo com os dados, 21(88%) disseram que o projeto contribuiu para a formação de valores, atitudes, comportamentos que incitam a formação da cidadania, 01(4%) “com o projeto aprendemos a conviver em união com outras pessoas e compartilhar conhecimento”. 01(4%) “o projeto nos ajudou bastante em várias coisas como no respeito pelo próximo e a ter paciência, pois nenhuma coisa vai ser sempre quando você quer” e 01(4%) achou que não.

Em sequência os pais/responsáveis responderam o item sobre os benefícios do ensino de música para seus filhos e qual o diferencial que a OM do projeto teve na construção da personalidade, caráter, conhecimentos e desempenho escolar melhorado, desenvolvimento de valores para a formação da cidadania e das relações interpessoais para sensibilidade e humanização. O responsável do educando A ressalta que “Minha filha está cada vez mais aberta a conversar e compreensiva, respeita e valoriza mais o outro sem discriminar, aceitando as diferenças. Isso é muito importante e a música tem esse valor e poder. Sinto-me agradecida por ela fazer parte desse projeto”. O responsável do educando B afirma que o projeto tem “Muitos benefícios, Galvão está criativo e gosta de tocar flauta direto na rua, só anda com a flauta se exibindo, rsrs obrigado!”. O responsável do educando C afirma que “Atitude, respeito e tolerância são pilares de caráter duma pessoa e a música também deu isso pra ela”. O responsável do educando G infere que “Guilherme está cada vez mais cumprindo regras, tarefas respeitando os colegas e as outras pessoas, acho que a música ajudou nessa melhora também”. Já o responsável do educando H destaca a “atenção, Islene era muito desligada até mesmo na escola agora está mais alerta e estudiosa”, o responsável da educando I revela que “Jeane tá mais amorosa, isso deixa qualquer pai satisfeito, diz que tem que treinar seu instrumento pra ganhar mais estrelas, toda feliz”. (DADOS DA PESQUISA, 2019). Essa estratégia da corrida das estrelas foi muito útil para motivá-los, onde dependendo da atividade musical ou tarefa também realizada pelas meninas do CRAS, eles ganhavam estrelinhas de ouro, prata ou bronze estabelecendo um ranking de instrumentistas com mais estrelas.

## **5.2 Percepção discente sobre o contexto de oficina(s) na iniciação instrumental**

O questionário discente, conforme apêndice B foi aplicado com 30 graduandos do Curso de Música Licenciatura da UEMA na modalidade presencial a partir do 7º período. Preferimos esse público por apresentarem um grau de conhecimento pedagógico-musical significativo que contribuiu para a pesquisa e também devido à quase integralização das disciplinas do referido curso. Assim, tal questionário teve por objetivo investigar a percepção

discente sobre a relevância das oficinas de música como ferramenta de apoio ao professor de música e de instrumento no ensino coletivo, buscando conhecer sobre o perfil de educador musical para atuar coletivamente nesses espaços. Algumas questões dessa análise sobre o contexto de oficinas na iniciação instrumental coletiva, já foram apresentadas no capítulo anterior e nesse tópico daremos continuidade ao restante das respostas coletadas dos discentes. Dividimos as perguntas do questionário em seções que abordavam sobre: oficinas, musicalização, ensino coletivo e flauta doce, pois buscamos compreender quais conhecimentos, ideias que graduandos possuíam sobre esses temas, as oficinas em música, sua viabilidade, constituição e eficiência, qual modelo de ensino de instrumentos musicais preferiam e suas possíveis estratégias. Qual o papel dos processos de musicalização na educação musical instrumental, o contato inicial de cada discente com a flauta doce, sua relevância e possibilidades de uso no ensino-aprendizado coletivo, tanto na visão do aprendiz quanto na de educador, para quem sabe assim, poderemos refletir sobre a atuação pedagógica dos futuros educadores musicais que irão desenvolver o ensino de música e de instrumentos em diferentes espaços de aprendizagem coletivamente.

Sabemos que o processo de ensino-aprendizagem musical em oficinas como já discutido neste trabalho apresenta uma gama de ramificações exteriores ao próprio fazer pedagógico que conectam professor-aluno-sociedade e interfere na prática. Nesse sentido, a prática pedagógica em música exige do educador uma postura diferenciada para que se possa ensinar musicalmente e estimular a compreensão musical dos educandos. Por isso, com a intenção de levantar os conhecimentos dos discentes sobre a relação da musicalização na iniciação instrumental com as oficinas, questionamos nesse item se seria possível aliar ludicidade e criatividade a aprendizagem e todos os 30(100%) afirmaram que sim. O discente X ressalta que os processos criativos na aprendizagem estão relacionados e fundamentados com as experiências individuais e com algo pré-existente que possui significado, afirma que:

*A ludicidade promove a sensação de liberdade, de bem estar... A meu ver, deixa as pessoas mais livres para criar quando estimuladas a isso. Mas a criação de alguma coisa não parte do nada, a criatividade se fundamenta em vivências e conhecimentos teóricos e práticos, ou seja, a criação surge de algo que já existe, mas inovando e dando uma ressignificação. (DADOS DA PESQUISA, 2019).*

Esse pensamento compartilha da ideia pontuada por Campos (1988) sobre a percepção de que a criatividade não se refere apenas a algo novo, pois uma coisa pode ser potencialmente criativa sem ser inteiramente nova, onde o processo de conscientização do universo sonoro pela criação implica a experimentação para transformação do fazer musical pautado nas experiências. O discente Z afirma que há uma conexão dos elementos

questionados e que o professor deve ter convicção de sua prática para conferir competência e autonomia, possibilitando um maior envolvimento do estudante. Segundo ele, “Essa aliança entre os três pontos citados é papel principalmente do professor, que se bem instruído sobre a prática do ensino da música, poderá estabelecer métodos práticos sobre a educação musical por meio da oficina”. O discente Y reitera que:

*Ao contrário do ensino formal ou tradicional de música a educação musical do século XX, traz-nos novas estratégias de ensino e aprendizagem em espaços diversos usando também como ferramentas, a criatividade e ludicidade, passível de ser utilizada com elemento para quebra de barreiras com o instrumento. (DADOS DA PESQUISA, 2019).*

Desse modo, o educador musical empenhado em sua prática deve refletir sobre ela a partir dos questionamentos que surgem, não se esquecendo da importância do planejamento e estruturação para que suas ações sejam mais consistentes e os conteúdos trabalhados sejam adaptados de acordo com a realidade dos alunos, o contexto, as necessidades individuais do grupo, que é mutável e se modifica a cada nova ideia. Assim, nesse item em que perguntamos aos discentes se o professor também deveria elaborar um planejamento para ensinar instrumentos musicais coletivamente, pois alguns autores Cruvinel (2004), Cuervo (2009), Tourinho (2007) afirmam que é fundamental para um bom desenvolvimento das práticas os educadores se preocuparem com o planejamento. Assim, os discentes nesse item, (80%) disseram que o professor deve sempre se planejar no ensino instrumental e (20%) disseram que dependendo da aula. Conforme a tabela 3 que segue.

**Tabela 3** - Elaboração do planejamento para ensinar instrumentos em aulas coletivas.

<b>Alternativas</b>	Sempre	Dependendo da aula	Talvez	Uma vez somente	Desnecessário	<b>TOTAL</b>
<b>Quantidades</b>	24 / 80%	6 / 20%	-	-	-	30/ 100%

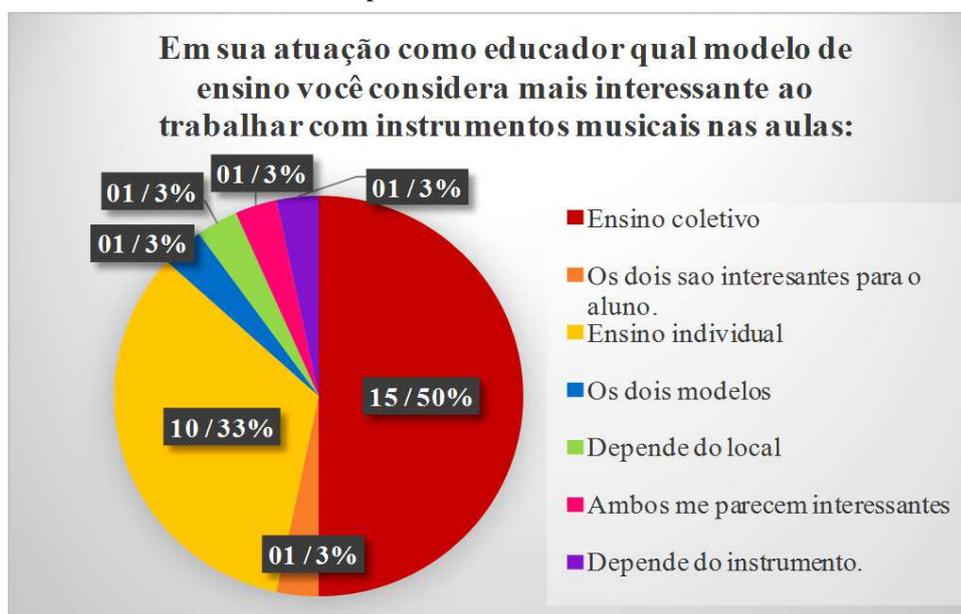
**Fonte:** Elaboração própria. Dados da pesquisa/UEMA (2019).

Aliado a isso, no item em que perguntamos de que maneira eles acreditavam que a musicalização no ensino-aprendizado coletivo de instrumentos poderia despertar a consciência musical dos alunos, percebemos uma forte relação nas respostas dos elementos anteriormente citados de professor, ludicidade e criatividade, ressaltando o valor da fluência e discurso musical do aluno, dos relacionamentos interpessoais desenvolvendo os intrapessoais, da apresentação simples das atividades musicais com a participação coletiva, tendo essencialmente o fator de sociabilidade e interação com os outros para efetivar a compreensão musical. O discente W pontua que “De um jeito simplista, a musicalização é o meio pela qual se promove a sensibilização das pessoas para a música, para que elas possam se expressar por

meio dela, sendo assim, a compreensão da música promove a consciência musical”. (DADOS DA PESQUISA, 2019).

Outro item questionado aos discentes foi qual modelo de ensino eles consideravam mais interessante para trabalhar instrumentos musicais. (50%) deles disseram que preferiam o ensino coletivo, (33%) ensino individual, (3%) os dois modelos, (3%) “os dois são interessantes para o aluno”, (3%) “Ambos me parecem interessantes”, (3%) disse “Depende do local (aula particular ou em uma escola pública?) da quantidade de alunos e da disponibilidade de instrumentos.” E (3%) dependendo do instrumento. Conforme gráfico 7 representativo abaixo.

**Gráfico 7** - Modelo de ensino para o trabalho musical com instrumentos musicais.



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Sabemos que existe um dualismo de individual versus coletivo no ensino de instrumentos e não cabe dizer que um modelo é mais eficiente que o outro, cada um tem as suas particularidades e características, o individual permite uma orientação específica, atenção direcionada e permite avaliar os processos de aprendizagem mais rapidamente. Já o coletivo torna a música mais acessível sendo eficiente em projetos sociais, permitindo uma diversidade de interações e trocas, só que exigindo mais do professor para administrar toda essa experiência coletiva (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019, p.78).

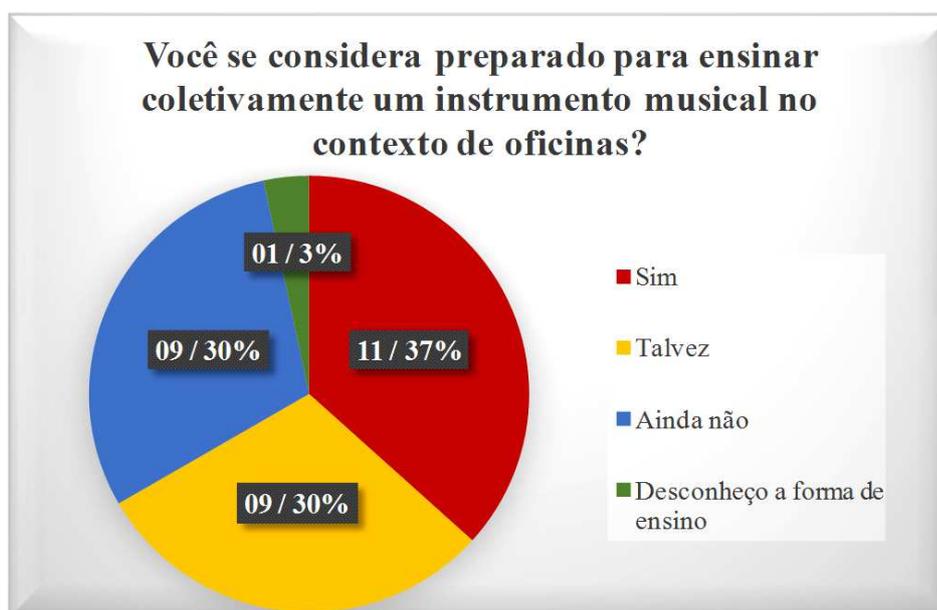
Desse modo, partindo do ensino em grupo, também questionamos sobre qual configuração no ensino coletivo de instrumentos preferiam trabalhar, 19(63%) disseram que preferiam a forma homogênea, com a mesma classe de instrumentos e 11(37%) a heterogênea, com instrumentos diferentes. Outro item relacionado a esse foi se os discentes já haviam

participado de algum projeto social, de extensão, cursos livres, grupo musical que tenha oportunizado a construção de experiências com ensino coletivo de instrumentos musicais. 22(73%) disseram que já participaram e 08(27%) disseram que ainda não.

Quanto aos que já tinham participado, questionamos se apresentaram alguma dificuldade no ensino do instrumento 06(27%) disseram que não, o educando Y aponta que não teve “dificuldade, pelo contrário, mas funcionou super bem e foi interessante a socialização entre os alunos no processo de aprendizagem”. 02(9%) disseram que tinham em alguns momentos, 02(9%) apontaram que só auxiliavam o educador e 16(55%) afirmaram que tiveram dificuldades, dentre as destacadas, foram à falta de estrutura, o local, a falta de habilidade em vários instrumentos, outros já apontaram a diversidade de instrumentos e administração da aprendizagem em nivelamento também dos faltosos, a fim de que os mais avançados não caíssem no desinteresse pela aula. Todas as dificuldades apresentadas por eles são relevantes, desafiadoras e às vezes frequentes, cabendo sempre gerenciar essas adversidades para que elas não se tornem o foco no trabalho musical.

Nessa perspectiva, também questionamos os discentes se eles se consideravam preparados para ensinar coletivamente um instrumento musical no contexto de oficinas, para tal item (37%) disseram sim, (30%) ainda não, (30%) talvez, (3%) deles optou por desconheço a forma de ensino. O gráfico 08 abaixo destaca certa proporcionalidade entre essas três opções, sim, ainda não e talvez, o que nos faz refletir sobre a necessidade de ampliar os mecanismos de formação discente, para que os mesmos se tornem futuros docentes que efetivem e ampliem o fazer musical instrumental nesses espaços de aprendizagem.

**Gráfico 8** - Preparação discente para ensinar coletivamente instrumentos musicais nas oficinas.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Sabemos que o conhecimento pedagógico é a arma didática do docente, assim cabe a ele dominar estratégias de ensino para otimizar a aprendizagem e avaliar suas ações. Nessa linha, procuramos conhecer como os discentes classificavam seu grau de conhecimento pedagógico-musical para proceder nas oficinas e ensinar instrumentos musicais coletivamente, bem como avaliaram sua própria prática classificando sua atuação nesses contextos. Para esses itens colocamos uma escala de pontuação de 01 a 10 e percebemos uma distribuição praticamente em todas as notas.

Conforme as tabelas representativas 4 e 5 que seguem.

**Tabela 4 - Classificação do grau de conhecimento pedagógico para ensinar coletivamente instrumentos musicais nas oficinas.**

Pontuação	Nota 01	Nota 02	Nota 03	Nota 04	Nota 05	TOTAL
Quantidades	-	-	02 / 7%	02 / 7%	02 / 7%	-
Pontuação	Nota 06	Nota 07	Nota 08	Nota 09	Nota 10	-
Quantidades	04 / 13%	10 / 33%	06 / 20%	03 / 10%	01 / 3%	30/100%

Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa/UEMA (2019).

**Tabela 5- Classificação da atuação pedagógico-musical discente nos espaços de oficinas.**

Pontuação	Nota 01	Nota 02	Nota 03	Nota 04	Nota 05	TOTAL
Quantidades	01 / 3%	01 / 3%	-	02 / 7%	03 / 10%	-
Pontuação	Nota 06	Nota 07	Nota 08	Nota 09	Nota 10	-
Quantidades	05 / 17%	10 / 33%	05 / 17%	02 / 7%	01 / 3%	30/100%

Fonte: elaboração própria.. Dados da pesquisa/UEMA (2019).

Os dados apresentados nas tabelas apontam para a necessidade quanto a uma melhor formação didático-musical para lecionar em oficinas. Assim, cabe-nos refletir sobre a importância do desenvolvimento de alguma estratégia acadêmica de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas para uma melhor qualificação docente no ensino coletivo de música e de instrumentos nesse contexto de oficinas e em outros. Segundo Penna (2007, p. 53), é essencial, a questão da qualificação do educador/professor, pois afirma que para ensinar, não basta somente saber tocar:

[...] a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas

Dessa maneira, percebendo tal dificuldade e necessidade de fortalecimento da preparação didático-pedagógica discente, questionamos os acadêmicos se cogitariam a possibilidade de inserção na grade curricular do Curso de Música da UEMA, mesmo como optativa, assim como em outras universidades do Brasil, a disciplina Oficina Básica de Música (OBM), 02(7%) dos discentes afirmaram que não, pois de certa forma elas já estavam incluídas em outras disciplinas do currículo do curso, entretanto 28(93%) relataram que sim, a inclusão da disciplina seria válida como aperfeiçoamento das qualidades docentes, como instrumento formação continuada, de aprimoramento e fundamentação das atividades práticas do estágio, como extensor sociocultural para a comunidade acadêmica e sociedade. O discente X opina que “sim, existe um campo em projetos sociais e em projetos escolares carente deste tema e essa inclusão possibilitaria agregar mais conhecimento pela troca de experiências e orientação específica na disciplina”. O discente W “Sim, seria ótimo, já que as oficinas são relevantes para a construção de conhecimentos... Eu, por exemplo, não tenho prática com esse tipo de metodologia, parte disso porque não tive a disciplina na UEMA”. O discente B ressalta que deveria ter uma oficina que qualificasse para o atendimento ao público com deficiência e a melhor idade, segundo ele “Sim, pois ela é uma alternativa muito viável, inclusive merece uma atenção específica para o público especial e para os idosos”. (DADOS DA PESQUISA, 2019). Sabemos que o processo de incorporação de disciplinas na grade curricular não é algo tão simples como gostaríamos que fosse, mas cabe refletirmos sobre tais anseios acadêmicos apresentados e promovermos questionamentos como através desta pesquisa, para quem sabe assim poderemos transformar a realidade social, acadêmica, discente e docente, oferecendo novas oportunidades para expansão do ensino de música e proporcionando uma preparação mais ampla e diversificada dos educadores musicais para atuação em diferentes espaços, além da educação básica.

Aliado a isso, na seção de perguntas sobre flauta doce questionamos se o primeiro contato dos discentes com o instrumento foi no curso e como foi tal experiência para eles. 13(43%) disseram que sim tiveram contato no curso e 17(57%) disseram que não. Quanto ao relato de como foi à experiência de aprender flauta doce no curso 02(7%) apresentaram-se insatisfeitos relatando que a prática foi inadequada e ultrapassada, outro já disse que foi insatisfatória, somente de leitura musical, mas 28(93%) relataram que as aulas de flauta foram interessantes e contribuíram para o desenvolvimento no instrumento. O discente Z relata que sentiu falta do direcionamento pedagógico para o instrumento musical que é fundamental na formação do educador. Ressalta que a disciplina “Foi bem prática, para aprendermos a tocar o instrumento, isto foi bom, mas gostaria que fosse mais clara quanto à funcionalidade dela, ou

seja, que fosse mais voltada para que compreendêssemos sua aplicabilidade em sala de aula”. (DADOS DA PESQUISA, 2019).

Quanto ao item sobre a viabilidade da flauta doce no ensino coletivo, 28(93%) disseram que sim e 02(7%) que talvez. Dentre os motivos destacados para utilizar a flauta doce em aulas coletivas nas oficinas, estavam à acessibilidade e relativa facilidade na execução do instrumento. O discente W pontua que a flauta “possuem baixo custo sendo extremamente eficazes para a aprendizagem musical em oficinas”. Já o discente H coloca que “Usaria a partir de certo momento, mas não como um primeiro instrumento”. O discente Z coloca que:

*A vantagem da flauta doce no ensino da música se dar por ser um instrumento mais acessível, pois nem todo mundo tem condições para comprar guitarra, teclado, contrabaixo, entre outros. Nesse caso, o importante é estudar com dedicação. Além disso, sejamos sinceros, uma música bem tocada em uma flauta doce é maravilhosa.* (DADOS DA PESQUISA, 2019).

Em educação musical há sempre uma preocupação para construção de elementos que tenham significado para o aluno e definam sua aprendizagem. Nesse sentido, a forma como são colocadas às aulas de música fazem um grande diferencial para sua evolução musical e aprendizado do instrumento. Assim, no item em que perguntamos quais as possíveis estratégias os discentes utilizariam no ensino coletivo de flauta doce, eles destacaram métodos de ensino do instrumento, a postura do educador e particularidades da turma, o planejamento e estabelecimento de nivelamento com repertório simples dividindo os alunos por partes com arranjos folclóricos a duas vozes e do cotidiano. O discente Z pontua que:

*Dependendo do horário disponível, em toda aula fazia jogos lúdicos com propósitos pedagógicos de modo a fomentar a aprendizagem teórica e prática do ensino da música, leitura musical e a criatividade musical. Depois fazia a interação da teoria musical com a prática em conjunto por meio de exercícios para iniciantes, com o tempo, os levaria a tocar músicas mais difíceis. Enfim, há uma série de estratégias a se especular, refletir e adequar ao contexto educativo, essas estratégias devem ser planejadas de acordo com a maturidade musical da turma.* (DADOS DA PESQUISA, 2019).

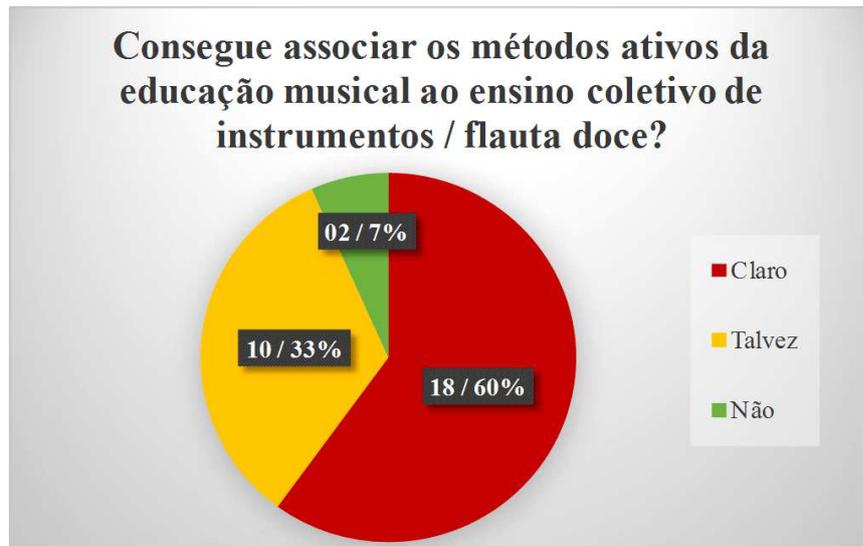
O discente B coloca que “usaria diferentes tipos de flautas e timbres, colocaria percussão e piano trabalhando em roda e de forma prática”. O discente C afirma que trabalharia com “Canções populares, folclóricas, notação alternativa, duas vozes”. O discente G diz que já trabalharia “com exercícios de digitação livre, cifras antes da partitura, com repertório de acordo com a realidade musical dos alunos (a princípio)”. O discente W coloca que se tem que “Identificar o grau de conhecimento de cada educando, usar exercícios e repertórios com fácil compreensão de todos, utilizaria os métodos aprendidos na Universidade”. Já discente Y diz que:

*Não sei, isso é muito particular para cada turma, para cada nível de maturidade musical e/ou as diferentes tipos de idades. Mas, considerando uma turma de iniciante, disponibilizaria apostilas e organizaria a turma em um semicírculo de frente para a lousa, ensinaria postura, respiração correta, definiria um repertório não tão difícil nem muito fácil, isso levando em conta a idade dos alunos etc. ensinaria as primeiras notas musicais, e a escala de Dó de forma prática mostrando as posições dos dedos.. (DADOS DA PESQUISA, 2019).*

Além disso, não adianta o professor no ensino da flauta doce fazer uso dos métodos e materiais de ensino de flauta se não estiver atento a algumas estratégias e sinais visuais, verbais e não verbais próprios do fazer musical instrumental. Zorzal (2014) relata que no ensino de instrumentos são empregadas estratégias voltadas para o uso das palavras, dos gestos, dos sons, dos movimentos corporais, com o uso da linguagem figurada e metáforas compondo o conhecimento musical também para construção da performance, a permissão do toque físico estreitando as relações de professor/aluno, bem como as próprias expressões faciais do professor que podem indicar sinais de aprovação ou reprovação na aprendizagem instrumental, etc, tais elementos estão implícitos no processo de ensino-aprendizagem e o educador deve sempre considerá-los conectado aos métodos de ensino.

Aliado a isso procuramos conhecer se os acadêmicos consideravam que trabalho coletivo com a flauta doce poderia contribuir para a democratização do ensino de música e transformação social dos educandos, ressaltaram que não somente a flauta, mas qualquer instrumento quando bem instruído no ensino coletivo, destacando que essa transformação social e cidadã é consequência de um fazer musical significativo que democratiza o espaço musical e valoriza o ser social aprendente. O discente C ressalta que “Todo trabalho coletivo destinado a difundir o ensino, qualquer que seja o ramo, é sempre uma ferramenta de socialização, inclusão e transformação”. (DADOS DA PESQUISA, 2019). Por fim, questionamos os discentes sobre se poderiam associar algum método ativo da educação musical ao ensino de instrumentos musicais e flauta doce em grupo. (60%) disseram que sim, (33%) disseram talvez e (7%) que não. Dentre quais métodos ativos que eles utilizariam, os métodos mais citados foram método Kodaly, Orff, Suzuki, Dalcroze, o discente J afirma que “Bom... Já trabalhei vários e todos eles podem ser aplicados em diversas atividades, a criatividade tem que correr solta”. O discente H diz que utilizaria “de acordo com a realidade de cada aluno, de acordo com sua bagagem, não existe pra mim apenas um método eficiente, mas sim uma realidade no qual às vezes um deles se torna mais adequado”. (DADOS DA PESQUISA, 2019). O gráfico 9 em sequência representa a possibilidade de associação dos métodos ativos ao ensino coletivo de instrumentos ressaltados pelos discentes.

**Gráfico 9 - Ligação dos métodos ativos ao ensino coletivo de instrumentos musicais.**



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou evidente diante dos cenários e propostas educacionais expostas, que o fazer musical de significado nesses espaços, intencionando potencializar o ensino-aprendizado musical instrumental coletivamente, apresenta-se com uma interseção de diversos fatores, pedagógicos, socioculturais, musicais, individuais, coletivos, dentre outros que influenciam diretamente o fenômeno educacional em música. Assim, observamos que a iniciação instrumental coletiva em contexto de oficinas pensando na proposta musicalizadora é possível desde que se tenham consciência sobre os princípios que caracterizam e fundamentam o ensino-aprendizado musical nesse contexto, pautado na criatividade, coletividade, coordenação, planejamento e atividades diversas, culturais que requerem uma estruturação e organização no trabalho com diferentes aspectos essencialmente humanos como o pensar, o criar, o sentir, o agir, a intuição, as palavras, os gestos e o prazer estético (CORCIONE, 2004).

Verificamos também a importância do conhecimento dos processos envolvidos no ensino de instrumentos e os benefícios que o ensino coletivo não somente como forma de acessibilidade a música, mas também por oportunizar a construção colaborativa desse conhecimento musical junto, em meio à coletividade na relação professor-aluno-sociedade. Aliado ao reconhecimento de que os processos de musicalização quando bem aplicados funcionam como chaves mestras no trabalho musical sólido e como pilar edificante na aquisição de habilidades instrumentais, cabendo ao educador sempre avaliar criticamente as práticas desenvolvidas, a fim de que os objetivos musicais instrumentais sejam alcançados pelos educandos e os mesmos sejam sensibilizados musicalmente, despertando sua consciência musical e social pela música.

Contudo, precisamos ressaltar a relevância também das práticas musicais desenvolvidas na OM do PIBEX/UEMA como forma de otimizar a aprendizagem dos educandos. Percebemos que as aulas de música foram espaço onde os alunos tiveram contato com práticas e vivências musicais que não tiveram anteriormente e com a aplicação do questionário entendemos isso e o quanto o ensino de música na oficina foi benéfico para os educandos, onde o respeito ao ser humano, o desenvolvimento da autoconfiança e autonomia no instrumento, da construção de um ser cidadão, proporcionando um fazer musical inclusivo, de ampliação das relações consigo e com o outro, sendo satisfatório para nós e principalmente para eles. Tais práticas desenvolvidas no projeto nos possibilitou refletir também sobre o papel do professor na mediação do conhecimento, reconhecendo o aluno como o agente

principal e sujeito ativo no processo da aprendizagem e que a aplicação das oficinas vai muito além da simples execução de atividades práticas, ou de curto prazo, mas sim a oportunidade dos educandos vivenciarem momentos agradáveis, enriquecedores, construtivos para assim poderem adquirir uma aprendizagem profunda pautada na estética, no conhecimento sociocultural, na leitura, interpretação, execução, criação e na performance. Enfrentamos dias difíceis? Claro, como destacamos ao longo desse trabalho, mas procuramos superar os obstáculos no ensino do instrumento, na busca por atividades musicais que motivassem pela descoberta e curiosidade, envolvendo os educandos e despertando a vontade de expor suas ideias, de participar e interagir com o grupo.

Foi oportuno trazermos também uma análise perceptiva sobre as Oficinas em Música na perspectiva do licenciando de Música em formação, intencionando promover uma reflexão sobre o valor das oficinas como instrumentos de construção e lapidação do conhecimento, bem como a avaliação crítica sobre preparação e qualificação discente para atuar na educação e nesses contextos. De acordo com os dados, ficou perceptível os anseios dos discentes, assim como a necessidade de uma formação acadêmica específica que disponha de uma atuação do educador musical em diferentes espaços, para além da educação básica, onde o educador que deseje enriquecer o ensinar coletivamente instrumentos musicais em oficinas, dote de conhecimentos sobre o tema e ofereça melhores condições para que as práticas musicais sejam mais desfrutadas, progressivas e interessantes.

Por fim, acreditamos que conseguimos plantar uma semente da linguagem musical na vida de cada educando do projeto e construir um laboratório de ensino-aprendizagem instrumental significativo através das práticas musicais na oficina. Dessa maneira, esperamos que esse trabalho tenha ampliado a concepção sobre o ensinar musicalmente em grupo instrumentos musicais através da musicalização refletindo sobre o contexto de oficinas. A importância do educador musical consciente de suas práticas no ensino coletivo de flauta doce e dos processos criativos, lúdicos envolvidos na iniciação musical e instrumental. Contudo, a partir dos assuntos que foram aqui expostos, estimamos que os acadêmicos, educadores musicais e comunidade científica em geral, tenham a oportunidade de expandir, aprofundar e refletir sobre a temática apresentada.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Janilton de Lima; SABINO, Cláudia de V. S; LOBATO, Wolney. **Caderno de Oficinas Pedagógicas de Apoio ao Professor: Temas de Geociências para o Ensino Médio.** Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2016. Disponível em: [http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC\\_DSC\\_NOME\\_ARQUI20170302113041.pdf](http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20170302113041.pdf). Acesso em: 12 jun.2019.
- AMORIM, Rodrigo Silva de. **Interdisciplinaridade entre aulas de música e conteúdo regular na Escola Municipal Ferreira Itajubá: um estudo de caso.** 2016. 34f. Monografia (Graduação de Licenciatura em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <http://monografias.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2410/1/Rodrigo-Amorim.pdf>. Acesso em: 14 mar.2019.
- ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. **Estratégias de ensinagem.** Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula, v. 3, 2004, p. 97-100..
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Marciano Vieira de; BATISTA, Lucio Cleano Carvalho. O Aprendizado da Flauta Doce Através da Ludopedagogia, no Ensino de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I: O Trabalho com a Flauta doce Através da Ludopedagogia como Mediador do Processo de Aprendizagem nos Anos Iniciais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** 2017, Edição 06. Ano 02, v. 01, p 05-41. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/flauta-doce-atravesludopedagogia.pdf>>. Acesso em: 14 mar.2019.
- AROUCHE, Jovita Franco. Ensinando música com cores e sons: notação musical. In: FERNADES, Iveta Maria Borges Ávila (coord.). **Brincando e aprendendo: um novo olhar sobre o ensino de música - Cultura Acadêmica.** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2011, p.159-170. Disponível em: <http://www.arteseed.pr.gov.br/arquivos/File/livros/miolo.pdf>. Acesso em: 19 abr.2019.
- ARROYO, M. Mundos musicais locais e educação musical. In: **Em Pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música UFRGS.** Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, 2002.
- ASSIS, Gleydson Rossiny Silva de. **Música em projetos sociais: uma prática significativa no PETI – Nova Parnamirim /RN.** 2011. 43 f. Monografia (Graduação Licenciatura em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011. Disponível em: <https://monografias.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1091>. Acesso em: 21 mai.2019.
- BEINEKE, Viviane. Música, jogo e poesia na educação musical escolar. **Música na educação básica,** Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 8-27, 2011. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista\\_musica/ed3/pdfs/viviane\\_3.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed3/pdfs/viviane_3.pdf). Acesso em: 23 mai. 2019.

BEINEKE, Viviane. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.

BEINEKE, Viviane; ZANETTA, Camila Costa. “Ou Isto ou Aquilo”: a Composição na Educação Musical para Crianças. **Música Hodie**. Goiânia, v.14, n.1, p. 197- 210, dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/32978/17518>. Acesso em: 20 maio 2019.

BENASSI, Claudio Alves. A difusão da flauta doce por meio do ensino e as implicações de seu uso indiscriminado. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES, Niterói. **Anais [...]** Niterói: PPGSD-UFF, Set. 2012, p. 1-11. Disponível em: <http://www.aninter.com.br/ANAIS%20I%20CONITER/GT11%20Informa%87>. Acesso em: 20 mai. 2019.

BENASSI, Claudio Alves. Flauta doce soprano: técnica, criação e educação de Garcia (2006): uma releitura crítica. **Revista Diálogos: linguagens em movimento**. Universidade Federal de Mato Grosso, ano 3, n. 1, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/2993/2096>. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003. (Série saber com o outro, v.1)

BRANDÃO, Carlos. Comunidades aprendentes In: FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio (org.). **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações técnicas para o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS)**. Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS). Proteção Básica do Sistema Único de Assistência Social. Brasília, 2009. Disponível em: <http://mds.gov.br/central-de-conteudo/assistencia-social/caderno-orientacoes-tecnicas-centro-de-referencia-de-assistencia-social-cras>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.278/2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 3 maio 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>. Acesso em: 23 abr. 2019.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Petrópolis, 2001.

CAMPOS, Denise Álvares. **Oficina de música: uma característica de sua metodologia**. 1988. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, CEGRAF, coleção teses universitárias. Brasília, 1988.

CAMPOS, Flávia de Andrade; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Elaboração e validação de um questionário sobre experiência de fluxo para aplicação com crianças entre 08 e 12 anos em

aulas de musicalização. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 11., Pirenópolis. **Anais** [...] Pirenópolis: 2015, p.438-444. Disponível em: <https://www.abcomus.org/download/simcam11-anais.pdf>. Acesso em: 5 maio 2019.

CANÇADO, T. M. L. Projeto Cariúnas: uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 14, p. 17-24. 2006. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed14/revista14\\_artigo2.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed14/revista14_artigo2.pdf) Acesso em: 10 mai. 2019.

CARVALHO, Livia. **O ensino de artes em ONGs**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. **Compêndio de Pedagogia da Performance Musical**. São Luís: Edição do Autor, 2011. Disponível em: < [http://musica.ufma.br/prof/trab/p\\_dan\\_pedagogiaperformance.pdf](http://musica.ufma.br/prof/trab/p_dan_pedagogiaperformance.pdf)>. Acesso em: 06 jun. 2019.

CORCIONE, Domingos. Fazendo Oficina. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Trabalho e da Educação na Saúde. In: BRASIL. **VER-SUS - Brasil**: Caderno de Textos. Brasília, 2004. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/versus\\_brasil\\_vivencias\\_estagios.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/versus_brasil_vivencias_estagios.pdf). Acesso em: 10 maio 2019.

CRISTAL, Quedma Rocha. O Processo da Musicalização: concepções e implicações práticas. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24., Salvador. **Anais** [...] Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2018, p.1-14. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/nd2018/regnd/paper/viewFile/2954/1574>. Acesso em: 22 abr. 2019.

CRUVINEL, Flavia Maria Cruvinel. Ensino Coletivo de Instrumento Musical como Educação Popular: alguns apontamentos. 2017, p. 197 – 218. In: LOPES, Eduardo. **Tópicos de pesquisa para a aprendizagem do instrumento musical**. Goiânia. Kelps, 2017, 252p.

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

CRUVINEL, Flávia Maria, Flávia Maria. Projeto de Extensão “Oficina de Cordas da EMAC/UFG”: O ensino coletivo como meio eficiente de democratização da prática instrumental In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. **Anais** [...] Goiânia: UFG, 2004. Disponível em: [https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais\\_I\\_ENECIM.pdf](https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_I_ENECIM.pdf). Acesso em: 19 abr. 2019.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas**: a educação musical como meio de transformação social. 2003. 376f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade de Goiás. Goiânia, 2003.

CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 35-43, mar. 2009. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/234>. Acesso em: 23 mai. 2019.

CUERVO, Luciene; **Musicalidade na performance com a flauta doce**. 2009.154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2009. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/15663> > Acesso em: 23 maio 2019.

DEL-BEN, Luciana; SOUZA, Jusamara. Pesquisa em Educação Musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da ABEM. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM MÚSICA. ANPPOM, 17., São Paulo. **Anais** [...] São Paulo, 2007.

DONOSO, Pablo Perez. **Utilização de imagens mentais na prática diária de estudantes do bacharelado em violão da UFPB**. 2014.104f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7492>. Acesso em: 21 abr. 2019.

FERNANDES, José Nunes. Caracterização da didática musical. **Debates**. Rio de Janeiro, n. 4, p.49 – 74 fev.2001. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/revistadebates/article/view/4143/3793>. Acesso em: 24 jun. 2019.

FERNANDES, José Nunes. **Oficinas de música no Brasil**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A educação musical do século XX: os métodos tradicionais. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata; MOLINA, Sergio; TERAHATA, MIRITELLO, Adriana (Coord.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci e Associados Comunicações, 2012, p.85-87. Disponível em: <http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/AMUSICANAESCOLA.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, Daiana Jardim; MENDES, Regina Rodrigues Lisbôa. **Oficinas pedagógicas: analisando sua contribuição para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia. Ciência em Tela**. v. 5, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/artigo2.23.pdf>. Acesso em: 12 jun.2019.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FORNAZARI, Valéria Brumato Regina; OBARA, Ana Tiyomi. O uso de oficinas pedagógicas como estratégia de ensino e aprendizagem: a bacia hidrográfica como tema de estudo. **Revista investigações no ensino de ciências**, Universidade Estadual de Maringá. v.22, n.2, ago. 2017, p. 166-185, 2017. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/326>. Acesso em: 03 abr. 2019.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Sopa de letrinhas**: notações analógicas (des)construindo a forma musical. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v.2, n. 2, setembro de 2010. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista\\_musica/ed2/pdfs/MEB2\\_artigo1.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed2/pdfs/MEB2_artigo1.pdf). Acesso em: 6 jun.2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L.V.; FREITAS C.V. **Aprendizagem Cooperativa**. Porto: Edições Asa, 2003.

FREIXADAS, Cláudia M. **Caminhos criativos no ensino da flauta doce**. 2015.151f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-17112015-095226/pt-br.php> Acesso em: 10 jun.2019.

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

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel. A construção da pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. p. 43-64.

GODOI, Luis Rodrigo. **A importância da música na Educação Infantil**. 2011. 36f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/LUIS%20RODRIGO%20GODOI.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2019.

GOHN, Maria da Glória. **Não-fronteiras**: universo da educação não-formal. São Paulo: Itaú Cultural, (Rumos Educação, Cultura e Arte). 2007.

HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. **Opus**. Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/240/220>. Acesso em: 25 mai. 2019.

IVO, Laís Figueiroa; JOLY, Ilza Zenker Leme. Qual é a música? Uma brincadeira para aulas coletivas de flauta doce. In: **Música na Educação Básica**. Londrina, v. 8, n. 9, 2017. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/revistas\\_meb/index.php/meb/article/view/97](http://abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/97). Acesso em: 05 jun. 2019.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liane; BEM, Luciana Del. (Orgs.).

**Ensino de Música:** propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo, Moderna, 2003, p. 113 – 126.

KATER, Carlos. **Música viva e H. J. Koellreutter:** movimentos em direção à modernidade. São Paulo: Musa Editora: Atravez, 2001.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v,10, 43-51, mar. 2004. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/361>. Acesso em: 11 jun. 2019.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem; DUARTE, Rosangela. Oficinas Pedagógicas Musicais: Espaço Construtivista Privilegiado de Formação Continuada. **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 1, n.2, jul./dez.2008. ISSN: 1984-1655. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/564>. Acesso em: 14 abr. 2019.

KIEFER, Bruno. **História da música brasileira:** dos primórdios ao início do século XX. Porto Alegre: MOVIMENTO. 4 ED. 1997.

KNIES, Edeltraut Lüdtker; VASQUES, Letícia Veiga. **O modelo c(l)a(s)p aplicado no desenvolvimento musical:** identificando estratégias para desenvolver o modelo C(L)A(S)P no processo de ensino e aprendizagem da música. [201-]. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/Edeltraut/artigo-cientifico-o-modelo-clasp-no-desenvolvimento-musical-64632479>. Acesso em: 14 maio 2019.

KOELLREUTER, Hans Joachim. Educação musical hoje e, quiçá, amanhã. In: LIMA, Sonia. (orgs.). **Educadores Musicais de São Paulo:** encontros e reflexões. São Paulo, Nacional. 1998, p.39 – 45.

KRAEMER, Rudolf D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, abr./nov. 2000.

LANDER, Nicholas S. **A história da flauta doce.** 2000. Traduzido por Romero Damião. Disponível em: [www.artemidia.ufcg.edu.br/flauta doce/história.html](http://www.artemidia.ufcg.edu.br/flauta%20doce/historia.html). Acesso em 25 abr. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública:** A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Editora Cortez, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: para que?.** São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O Ensino de Música na Escola fundamental:** um estudo exploratório. 2001, 244f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. Disponível em: [http://server05.pucminas.br/teses/Educacao\\_LoureiroAM\\_1.pdf](http://server05.pucminas.br/teses/Educacao_LoureiroAM_1.pdf). Acesso em: 23 mai. 2019.

MACEDO, João Gabriel Neves. **História da Música no Brasil**. Só Notas, 29 dez.2015 Disponível em: <https://sonotas.wordpress.com/2015/12/29/historia-da-musica-no-brasil/> Acesso em: 28 jun.2019.

MADALOZZO, Vivian A. Planejamento na musicalização infantil. In: ILARI, Beatriz S.; BROOCK, Angelita (orgs.). **Música e educação infantil**. Campinas: Papirus, 2013. p.167-190.

MALUF, A. C. M. **Brincar prazer e aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARIZ, Vasco. **História da música no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

MARTINS JUNIOR, Luiz. **O uso da oficina pedagógica no ensino de geografia numa perspectiva inclusiva**. 2016. 178f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/167941>. Acesso em: 5 maio2019.

MATOS, Emerson de. **As oficinas de percussão dos blocos de carnaval do rio de janeiro e a explosão quantitativa dos blocos a partir dos anos 2000**. Monografia (Licenciatura em música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. 2016. Disponível em: <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/emersonmatos.pdf>. Acesso em: 27 maio 2019.

MONTANDON, Maria Isabel. Ensino coletivo, **Ensino em grupo**: mapeando questões da área. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2004. Disponível em: [https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais\\_I\\_ENECIM.pdf](https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_I_ENECIM.pdf). Acesso em: 19 abr. 2019.

MOREIRA, Ruth Sara de O. **A Oficina de Música na Escola de Tempo Integral: Um estudo na rede municipal de Goiânia**. 2013. 99f. Dissertação (Mestrado em Música) EMAC, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2013. Disponível em: <<https://www.amplificar.mus.br/A-oficina-de-musica-na-escola-de-tempo-integral--um-estudo-na-rede-municipal-de-Goiania>>. Acesso em: 13 mai.2019.

OLIVEIRA, Enaldo Antônio J. **O ensino coletivo dos Instrumentos de Corda: Reflexão e Prática**. 1998. 202f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo. 1998.

OLIVEIRA, Patricia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de; OLIVEIRA, André Luiz Correia Gonçalves de. Ideias de H. J. Koellreutter para educação musical no Brasil e sua posição quanto ao papel da escuta. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. **Música, filosofia e educação**. Ponta Grossa (PR). Atena Editora. 2019. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/02/e-book-M%C3%BAsica-Filosofia-e-Educa%C3%A7ao-2.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

OLIVEIRA, Pedro Augusto Dutra de. **Por uma Educação Humanizadora: o ensino coletivo de música e várias mãos**. 2014. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2725?show=full>. Acesso em: 20 jun. 2019.

OLIVEIRA, Thaynara Cristina Santos. **O ensino de violino no programa sol nascente um relato de experiência em um programa social**. 2012. 53f. Monografia (Graduação de Licenciatura em Música) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012. Disponível em: [http://musica.ufma.br/ens/tcc/15\\_oliveira.pdf](http://musica.ufma.br/ens/tcc/15_oliveira.pdf). Acesso em: 23 mai. 2019.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; BORGES, Eduardo Henrique Narciso. O ensino de música e o desafio da democratização no “chão da escola”. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n.3, p. 1448-1463, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10196>. Acesso em: 12 mai. 2019.

PANDOLFI, D. (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

PAOLIELLO, Noara. **A flauta doce e sua dupla função como instrumento artístico e de iniciação musical**. 2007. 43f. Monografia (Graduação Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música) – Centro de Letras e Artes – Instituto Villa Lobos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/noarapaoliello.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli.; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>. Acesso em: 23 mar. 2019.

PAZ, Ermelinda A. Oficinas de música. In: **Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências**. Brasília: Editora MusiMed, 2000.

PAZIANNI, O ensino coletivo de instrumentos musicais: reflexões acerca do modelo na perspectiva da experiência com a criação musical. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. Belo Horizonte. 26., 2016. **Anais[...]** Belo Horizonte, 2016, p.01 – 08. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/view/4132>. Acesso em: 20 maio 2019.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PENNA, Maura. Não basta tocar?: Discutindo a formação do educador musical. **Revista da Abem**. Porto Alegre, n.16, p. 49-56, 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/291>. Acesso em: 3 jun. 2018.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento e; MELLO, Marcel Ramalho de. Educação musical com função social: qualquer prática vale?. **Revista da ABEM**. Londrina. v.20. n.27. p. 65-78, 2012. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/161>. Acesso em: 8 jun. 2018.

PINHO, Jonas Tiago da Silva Pereira de. **A influência dos contextos sociocultural e institucional na didática instrumental a Escola Profissional de Música de Espinho:** estudo de caso. 60p. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2013. Disponível em:

[https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/15900/1/A%20Did%C3%A1tica%20Instrumental\\_Jonas%20Pinho.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/15900/1/A%20Did%C3%A1tica%20Instrumental_Jonas%20Pinho.pdf). Acesso em: 20 mar. 2019.

QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. Disponível em:

[http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista\\_musica/ed1/pdfs/5\\_praticas\\_para\\_o\\_ensino.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed1/pdfs/5_praticas_para_o_ensino.pdf). Acesso em 30 maio 2019

REIS, Leandro Augusto dos; OLIVEIRA, Francismara Neves de. Oficina de Música: A Compreensão da Música como Jogo e o Fazer Musical Criativo. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. vol. 5, n. 1, Londrina, 2013. Disponível em:

<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3180>. Acesso em: 23 mar. 2019.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

SACKS, Oliver. **Alucinações Musicais**. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

SANTANA, Jayanny Rayara da Silva. **Ludicidade e Educação Musical: possibilidades e desafios para uma educação musical inclusiva**. 2015.80f. Monografia (Graduação em Música Licenciatura) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

Disponível em: <https://monografias.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1173>. Acesso em: 28 jun.2019.

SANTOS, Carla Pereira dos. Educação musical nos contextos não-formais: um enfoque acerca dos projetos sociais e sua interação na sociedade. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 17., 2007, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: UNESP, 2007. Disponível em:

[https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2007/educacao\\_musical/edmus\\_CPSantos.pdf](https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_CPSantos.pdf); Acesso em: 23 abr. 2019.

SANTOS, Carla Pereira dos. Projetos sociais como perspectiva para a formação musical, estética e social: a realidade do projeto Musicalizar é Viver. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006. João Pessoa. **Anais [...]** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2006, p. 639-646.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Fundamentos da educação musical**. Porto Alegre: ABEM, 1994, v.2, p.7-112.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

SCHAFFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música: seus usos e recursos**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

SILVA, Draylton Siqueira. Musicalização por meio da flauta doce. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO – CONNEPI, 7., Palmas. **Anais [...]** Palmas: IFTO, 2012. Disponível em: <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/4472>. Acesso em: 28 jun.2019.

SILVA, Conrado. Oficina de Música. **Ar'te**. v. 2, n.6, 1983.

SKALSKI, Tatiana Reichak. **A importância da música nos anos iniciais**. 2010. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/313059071/A-Importancia-Da-Musica-Nos-Anos-Iniciais>. Acesso em: 21 maio. 2019.

SOTOMAYOR, Marcelo. **24 canções para Flauta Doce**: crianças e iniciantes. Belo Horizonte: Colégio Loyola, 2013

SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, n.10, p. 7-11, 2004.

SOUZA, Luan Sodrê de. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: Algumas considerações In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL. 6., 2014. Salvador. **Anais [...]** Salvador: UFBA, 2014. Disponível em: [https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais\\_do\\_VI\\_ENECIM.pdf](https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_do_VI_ENECIM.pdf). Acesso em: 21 maio 2019.

SOUZA, Valdeci Alexandre de. **Oficinas Pedagógicas como estratégia de ensino**: uma visão dos futuros professores de ciências naturais. 2016. 35f. Monografia (Graduação Licenciatura em Ciências Naturais) – Universidade de Brasília, Faculdade UnB, Planaltina, 2016. Disponível em: [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/14170/1/2016\\_ValdeciAlexandredeSouza\\_tcc.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/14170/1/2016_ValdeciAlexandredeSouza_tcc.pdf). Acesso em: 21 maio 2019.

STEIN, Marília Raquel Albornoz. **OFICINAS DE MÚSICA**: uma etnografia de processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre. 1998. 264f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. Moderna. São Paulo. 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1988.

TOURINHO, Ana Cristina. **Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história**. In: XVI Encontro Nacional da ABEM e Congresso Regional da 24 ISME na América Latina, 16., Campo Grande. **Anais [...]** Campo Grande: Editora da UFMS, 2007a.

TOURINHO, Cristina. Ensino coletivo de Instrumentos Musicais na Escola de Música da UFBA: Inovando a tradição, acompanhando o movimento musical do Brasil. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRAS, Regina (Org.). **Educação Musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007. p. 256-264.

TOURINHO, Cristina. Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola. IN: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. **Anais [...]** Goiânia: UFG, 2004. Disponível em: <[https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais\\_I\\_ENECIM.pdf](https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_I_ENECIM.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2019.

TRAJANO, Tayane da Cruz. **O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: o estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da escola de música do Bom Menino**. 2012. 64 f. Monografia (Graduação de Licenciatura em Música) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012. Disponível em: [http://musica.ufma.br/ens/tcc/06\\_trajano.pdf](http://musica.ufma.br/ens/tcc/06_trajano.pdf). Acesso em: 19 abr. 2019.

TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto. **Abordagem de educação musical CLATEC: uma proposta de ensino e música incluindo educandos com deficiência visual**. 2008. 421f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/20298/1/TESE%20BRASIL%20REV%20FINAL%2015.05.2016.pdf>. Acesso em: 29 maio 2019.

VELLOSO, Cristal A. **Sopro Novo Yamaha**: caderno de prática de conjunto (quarteto de flautas doces). São Paulo. Irmãos Vitale. 2008.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?**. 4. Ed. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2002.

VIEIRA, Marisa Damas. Oficinas Coletivas de Música e Museus: o (re) conhecimento da diversidade músico-cultural brasileira em um ambiente educativo não formal. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. **Anais [...]** Goiânia: UFG, 2004. Disponível em: [https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais\\_I\\_ENECIM.pdf](https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_I_ENECIM.pdf). Acesso em: 19 abr. 2019.

WEILAND, Renate; SASSE, Ângela; WEICHSELBAUM, Anete. **Sonoridades brasileiras: método para flauta doce soprano**. Curitiba: De Artes – UFPR, 2018.

YING, Liu Man. **O ensino direcionado no violino**. 2007. 227f. Dissertação (Mestrado em Artes/ ou Mestrado em musicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27140/tde-22072009-183401/pt-br.php>. Acesso em: 19 abr. 2019.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre. Artmed, 1998.

ZORZAL, Ricieri Carlini. Estratégias para ensino coletivo de instrumento musical. In: ZORZAL, Ricieri Carlini; CRUVINEL, Flávia. **Aspectos práticos e teóricos para o ensino e aprendizagem da performance musical**. São Luis: EDUFMA, 2014, p.13-45.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS EDUCANDOS

Nome: \_\_\_\_\_

1. O que o motivou a participar da Oficina de Música?

( ) Vontade própria para aprender música ( ) Indicação de amigos ( ) Interesse de Pais e parentes ( ) Indicação da Escola, CRAS e comunidade

Outro: \_\_\_\_\_

2. Você se sente feliz ao estudar música na Oficina do projeto?

( ) Sempre ( ) As vezes ( ) Nunca Outro:

3. Você gosta das práticas musicais, estudar (tocar) seu instrumento musical na Oficina de Música do PIBEX/UEMA?

( ) Sempre ( ) As vezes ( ) Nunca Outro:

4. Por que você gosta de participar da Oficina de Música?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Como você gosta de aprender música na Oficina de Música?

( ) Em Grupo ( ) Individual

6. Quais atividades da Oficina de música você mais gosta de fazer?

( ) Leitura, elementos básicos e teoria musical ( ) Prática instrumental em grupo

( ) Jogos musicais ( ) Atividades de criação, composição e improvisação

( ) Confecções de instrumentos ( ) Ouvir e estudar os compositores da música

Outro: \_\_\_\_\_

7. Você acredita que consegue fazer bem as atividades musicais da aula de música?

( ) Sempre ( ) As vezes ( ) Nunca Outro:

8. Você entende os conteúdos musicais que o professor explica nas aulas da Oficina de Música?

( ) Sempre ( ) As vezes ( ) Nunca Outro:

9. Teve contato com a música ou instrumentos antes do projeto? Se qual?

( ) Sim ( ) Não

---

---

---

10. Que outros instrumentos musicais você gostaria de aprender na oficina de música?

---

---

11. Que estilos musicais você mais gosta de ouvir, cantar e tocar?

( ) Samba/pagode ( ) Sertanejo ( ) Música popular brasileira

( ) Românticas ( ) Rock/Pop ( ) Axé

( ) Gospel ( ) Música clássica ( ) Eletrônica

( ) Funk Outro:

12. Para você qual a importância desse projeto e como aprender a tocar um instrumento musical melhorou sua vida?

---

---

---

---

13. Pais e educandos vocês acreditam que o projeto contribui para a formação de valores, atitudes na formação da cidadania?

---

---

---

---

14. Pais, quais os benefícios que aprender música trouxe para seus filhos?

---

---

---

---

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS DISCENTES

Nome: \_\_\_\_\_

1. Em sua opinião o que seria uma Oficina de Música (OM)?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2. Você considera que a metodologia de oficinas pode ser eficaz. Identifique algum aspecto positivo e outro negativo desse modelo?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3. Classifique abaixo quanto à viabilidade das oficinas em educação musical instrumental.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
									

4. Marque a opção abaixo que você considera como a Oficina de Música se constitui e caracteriza:

( ) Um espaço de sensibilização e criatividade ( ) Insuficiente para aprendizagem instrumental em grupo

( ) Uma espécie de recreação e lazer ( ) Uma ferramenta de socialização

( ) Uma metodologia menos categórica que as demais ( ) Uma metodologia rápida e de reprodução

( ) Espaço de composição de estruturas e peças musicais

Outro: \_\_\_\_\_

5. Considerando a musicalização na educação instrumental em oficinas, você considera possível aliar criatividade, ludicidade a aprendizagem? Justifique.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

6. Você acredita que a musicalização no ensino-aprendizado coletivo de instrumentos pode despertar a consciência musical dos alunos? Justifique.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

7. Em sua atuação como educador qual modelo de ensino você considera mais interessante ao trabalhar com instrumentos musicais nas aulas?

( ) Ensino individual

( ) Ensino coletivo

8. Prefere trabalhar o ensino coletivo de forma homogênea (os mesmos instrumentos) ou heterogênea (instrumentos diferentes)?  
 Homogênea  Heterogênea
9. Já participou de algum projeto social, extensão, cursos livres, grupo musical que tenha oportunizado a construção de experiências com ensino coletivo de instrumentos? Se, apresentou alguma dificuldade?  
 Participei  Ainda não

---



---



---

10. Cogitaria a possibilidade de inserção na grade curricular do Curso de Música, assim como em algumas universidades pelo Brasil, mesmo como optativa a disciplina Oficina Básica de Música (OBM)? Por quê?

---



---



---



---

11. Você considera importante o professor também elaborar um planejamento para ensinar instrumentos em suas aulas coletivas?

Sempre  Dependendo da aula  Talvez  Desnecessário  
 Uma vez somente. Outro:

12. Você se considera preparado para ensinar coletivamente um instrumento musical no contexto de oficinas?

Sim  Ainda não  Talvez  Desconheço a forma de ensino  
 Outro:

13. Classifique o seu grau de conhecimento pedagógico sobre ensino coletivo de instrumentos nas oficinas.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

14. Como classificaria sua atuação pedagógico-musical nesses espaços de oficinas?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

15. Seu primeiro contato com a flauta doce foi no Curso de Música?

SIM  NÃO

16. Como foi a experiência de aprender o instrumento básico?

---

---

---

17. Considera a flauta doce um instrumento adequado para o ensino coletivo, por que a utilizaria nas aulas coletivas em oficinas?

SIM     NÃO     TALVEZ    OUTRO:

---

---

---

18. Você considera que trabalho coletivo com a flauta doce contribui para a democratização do ensino de música e transformação social dos educandos? Justifique.

---

---

---

19. Quais estratégias você utilizaria para ensinar flauta doce em grupo?

---

---

---

---

20. Consegue associar os métodos ativos da educação musical ao ensino coletivo de instrumentos e flauta doce. Qual deles você utilizaria?

SIM     NÃO     TALVEZ    OUTRO:

---

---

---



## APÊNDICES C – PLANOS DE AULA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO**  
**OFICINA DE MÚSICA – PIBEX UEMA (2017-2018)**  
**PROFESSOR COORDENADOR:** Fernando César dos Santos  
**BOLSISTA:** Lucas dos Santos Chagas  
**INSTRUMENTO BÁSICO:** Flauta doce

### PLANO DE AULA

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO	ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	RECURSOS	AValiação
<p>Aprender a identificar, diferenciar, classificar o timbre e duração.</p> <p>Construir percepção sobre o timbre musical.</p> <p>Confeccionar instrumentos com materiais recicláveis.</p> <p>Conhecer e explorar os sons dos instrumentos por meio de atividades lúdicas.</p> <p>Explorar os sons dos instrumentos e classificá-los.</p> <p>Desenvolver a escuta dos objetos sonoros, instrumentos de percussão.</p>	<p><b>A COR E PODER DO SOM</b></p> <p>Timbre e duração e classificação dos instrumentos musicais</p>	<p>Aula teórico prática: explanação dos elementos Timbre e duração realizar a dinâmica dos nomes.</p> <p>Apresentação das equipes por naipes de instrumentos confeccionados.</p> <p>Na execução: os alunos formam grupos MISOLSIREFA e FALADOMI com os instrumentos para o jogo de associação dos instrumentos, onde cada grupo coordena, toca e indica ao outro grupo vai tocar os padrões rítmicos e melódicos colocados.</p> <p>Por fim, Criação e improvisação musical cada equipe seleciona uma música e improvisa padrões rítmicos e melódicos diferentes com os instrumentos.</p> <p>Apreciação, execução e improvisação com a música Xiquexique de Tom Zé.</p>	<p>Atenção</p> <p>Cooperação na reutilização de materiais recicláveis</p> <p>Criatividade e motricidade</p> <p>Expressão corporal</p> <p>Percepção visual e auditiva</p>	<p>Pincel</p> <p>Quadro</p> <p>Violão</p> <p>Flauta doce</p> <p>Escaleta</p> <p>Tambor</p> <p>Pandeiro</p> <p>Triângulo</p> <p>Agogô</p> <p>Afoxé</p> <p>Maracá e materiais recicláveis</p>	<p>A avaliação será processual através da participação ativa dos alunos.</p>



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO**  
**OFICINA DE MÚSICA – PIBEX UEMA (2017-2018)**  
**PROFESSOR COORDENADOR:** Fernando César dos Santos  
**BOLSISTA:** Lucas dos Santos Chagas  
**INSTRUMENTO BÁSICO:** Flauta doce

### PLANO DE AULA

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO	ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>Iniciar no instrumento, permitindo a emissão sonora do aluno com a flauta doce.</p> <p>Aplicar as técnicas fundamentais para tocar o instrumento.</p> <p>Fazer com que o aluno ao final da aula consiga tocar utilizando os parâmetros básicos no instrumento.</p> <p>Estimular a construção da percepção visual e sonora.</p>	<p><b>O DOCE TOQUE DA FLAUTA</b></p> <p>Técnica de execução da flauta doce: (respiração, postura do corpo, posição dos dedos, posição dos lábios, e golpe de língua).</p>	<p>Aula teórico prática: Iniciarei a aula fazendo uma breve discussão sobre o instrumento e a história da música.</p> <p>Explicação sobre os elementos básicos da flauta doce, com a contação da história: O castelo Musical da Flauta doce.</p> <p>Apresentação da notação musical alternativa usando as cores.</p> <p>Execução do jogo de cartelas coloridas onde cada educandos desafia ao outro.</p> <p>Execução dos exercícios práticos propostos no qual cada aluno consegue emitir o som com a flauta, sendo aplicados os fundamentos ensinados.</p>	<p>Atenção</p> <p>Percepção visual, auditiva, tátil.</p> <p>Expressão musical</p> <p>Lateralidade</p> <p>Emissão sonora</p> <p>Integração</p> <p>Afinação</p>	<p>Flauta doce</p> <p>Materiais coloridos</p> <p>Pulseiras coloridas</p> <p>Cartelas coloridas</p> <p>Quadro branco</p> <p>Pincel</p> <p>Violão</p> <p>Caxixi</p> <p>Maracá</p>	<p>A avaliação será processual através da participação ativa dos alunos.</p>



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO**  
**OFICINA DE MÚSICA – PIBEX UEMA (2017-2018)**  
**PROFESSOR COORDENADOR:** Fernando César dos Santos  
**BOLSISTA:** Lucas dos Santos Chagas  
**INSTRUMENTO BÁSICO:** Flauta doce

### PLANO DE AULA

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO	ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>Formular critérios e parâmetros do que possa ser música. Compreender o conceito de som, silêncio e ruído - paisagem sonora.</p> <p>Perceber os sons que estão ao seu redor, relacionando o seu ambiente com uma paisagem sonora.</p> <p>Identificar os mais diversos ambientes sonoros.</p> <p>Criar situações de paisagem sonora.</p> <p>Conhecer os elementos da música e arte contemporânea, músicas de John Cage e Steve Reich.</p>	<p><b>Compondo a trilha sonora ambiente.</b></p> <p>Música contemporânea: paisagem sonora e notação gráfica</p>	<p>Aula teórico prática: Discussão em grupos sobre conceitos de arte e contemporaneidade; apresentação de músicas e explanação sobre música contemporânea; Após, os alunos farão apreciação do áudio de desenho animado, O Velho Moinho (Disney, 1937), Fantasia (1940), no qual o aluno deve construir suas próprias imagens mentais, descrevendo com clareza o que consegue perceber. Para construção da percepção só com:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sons</li> <li>• Imagens</li> <li>• Sons e imagens</li> </ul> <p>Por último, formarão dois grupos de descrição/audição e execução das paisagens sonoras. Vendados os alunos irão descrever as paisagens do ambiente do projeto.</p>	<p>Apreciação</p> <p>Audição</p> <p>Criatividade e liberdade exploratória</p> <p>Movimento com locomoção</p> <p>Percepção visual</p>	<p>Pincel</p> <p>Quadro</p> <p>Pandeiro</p> <p>Flauta</p> <p>Violão</p> <p>caxixi instrumentos alternativos</p> <p>Caixa de Som</p> <p>Notebook; TV</p>	<p>A avaliação será processual através da participação ativa dos alunos.</p>

## APÊNDICE D – FOTOS DO RELATO DE EXPERIÊNCIA

### Prática de Conjunto: Naipes de flautistas



Fonte: Arquivo Pessoal

### Prática de Conjunto: Naipes de violonistas



Fonte: Arquivo Pessoal

### Roda de Improvisação



Fonte: Arquivo Pessoal

### Orientação instrumental específica – Flauta doce



Fonte: Arquivo Pessoal

### Musicalização corporal, com cones e balões



Fonte: Arquivo Pessoal

### Criação de padrões rítmicos coletivos com copos



Fonte: Arquivo Pessoal