

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH  
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

**ENSINO DE VIOLINO NO PROGRAMA SOL NASCENTE  
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM PROGRAMA SOCIAL**

**THAYNARA CRISTINA SANTOS OLIVEIRA**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Verônica Pascucci**

São Luís  
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH  
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

**ENSINO DE VIOLINO NO PROGRAMA SOL NASCENTE  
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM PROGRAMA SOCIAL**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do grau de Licenciado em Música.

**Orientadora: Profª Dra. Maria Verónica Pascucci**

São Luís

2012

OLIVEIRA, Thaynara Cristina Santos

Título Ensino de violino no programa Sol Nascente: Um relato de experiência em um Programa Social / Thaynara Cristina Santos. – São Luís: UFMA/CCH, 2012.

p. 53

Impresso por computador (fotocópia)

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Verônica Pascucci

Monografia (graduação) – Universidade Federal do Maranhão, Curso Licenciatura em Música, 2012.

Número CDU: xxxxxxxxxxxxxxx

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
CURSO DE MÚSICA LICENCIATURA

**ENSINO DE VIOLINO NO PROGRAMA SOL NASCENTE  
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM PROGRAMA SOCIAL**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do grau de Licenciado em Música.

**Thaynara Cristina Santos Oliveira**

Aprovada em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Profª Dra. Maria Verónica Pascucci (Orientadora)

---

Prof. Ms. Guilherme Augusto de Ávila (UFMA)

---

Prof. Ms. José Roberto Fróes (UFMA)

São Luís

2012

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da música e da vida.

A minha avó Edite Matias, *in memoriam*, por ter cumprido em excelência seu papel de mãe. Estará sempre presente em minhas conquistas e em meus pensamentos.

A minha tia Zelia Matias, pela dedicação e amor, e ser meu apoio.

A professora Dra. Maria Veronica Pascucci, pelo pulso firme, paciência e orientação.

A minha Irmã, meus familiares e amigos presentes em todos os momentos da minha vida.

*A Edite Matias, in memoriam, todo o meu amor.*

## **RESUMO**

O presente trabalho aborda o ensino musical coletivo especialmente aquele centrado no ensino de instrumentos musicais de cordas. Apresenta o percurso histórico do ensino coletivo no Brasil desde a época da colônia até os nossos dias. Aborda o ensino coletivo realizado por alguns projetos de sucesso em diferentes estados brasileiros. Para falar da experiência do ensino de violino no Projeto Sol Nascente destacam-se primeiramente os chamados Métodos Ativos que influenciaram profundamente o ensino musical no Brasil, dentre eles os de Émile-Jaques Dalcroze, Carl Orff, Zoltán Kodály e Shinichi Suzuki.

**Palavras Chave:** Ensino coletivo. Métodos Ativos. Programa Sol Nascente.

## **ABSTRACT**

This paper discusses the collective musical teaching mainly the one which focuses on teaching stringed musical instruments. It presents the historical background of collective teaching in Brazil since colonial times to the present day. It discusses teaching collective performed by some successful projects in different Brazilian states. To talk about the experience of the violin teaching at Sol Nascente Project, we point out first so-called Active Methods which deeply influenced musical education in Brazil, including those of Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Zoltán Kodály and Shinichi Suzuki.

Keywords: Teaching Collective. Active Methods. Sol Nascente Program.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>CAPITULO I - PRÁTICAS SOCIAIS E MÚSICA.....</b>	<b>13</b>
1.1 O educador e a prática social.....	15
<b>CAPITULO II- ENSINO COLETIVO.....</b>	<b>18</b>
2.1 – Um Breve Histórico.....	18
2.2 O que é o ensino coletivo e quais as vantagens de utilizar essa metodologia .....	20
2.3 O ensino coletivo no Brasil.....	21
2.4 Ensino coletivo de cordas.....	23
2.5 Experiências bem sucedidas de ensino coletivo.....	23
2.5.1 Projeto Guri.....	24
2.5.2 Escola de Música do Estado de São Paulo.....	24
2.6 Uso de ensino coletivo no Maranhão.....	25
2.6.1 Escola de Música do Bom Menino.....	26
2.6.2 Escola de Música do Estado do Maranhão.....	26
2.6.3 Escola Municipal de Música de São Luís.....	27
2.6.4 Sonho de Aline.....	28
<b>CAPÍTULO III: ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL.....</b>	<b>29</b>
<b>MÉTODOS ATIVOS.....</b>	<b>31</b>
3.1 Émile-Jaques Dalcroze.....	31
3.2 Orff.....	32
3.3 Kodály.....	33
3.4 Suzuki.....	34
3.4.1 Suzuki no Brasil .....	34
<b>CAPÍTULO IV: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE VIOLINO NO PROJETO SOL NASCENTE.....</b>	<b>36</b>
4.1 Histórico do Sol Nascente.....	36
4.2 Rotina de atividades.....	38
4.3 Equipe técnica no ano de 2010.....	38
4.4 A Expectativa do Primeiro Dia.....	39
4.5 Após a escolha do instrumento.....	39
4.6 Escolha do repertório.....	42
4.7 Dificuldades enfrentadas para a execução do projeto.....	43
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>46</b>
<b>ANEXOS</b>	

## INTRODUÇÃO

A música despertou e desperta ao longo do tempo o seu fascínio sobre a humanidade. Ela é capaz de representar um costume, uma sociedade, revelar momentos históricos e, assim como o ser humano, ter diferentes personalidades podendo ser triste, alegre, eufórica, contrastante, reveladora. Swanwick (2003) afirma que “a música é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as ideias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras”, e destaca ainda que “a música não somente possui um papel na reprodução cultural e afirmação social, mas também potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social, a mudança”. Diante desse contexto, como não se encantar e querer experienciar e expandir essa incrível e multifacetada forma de expressão?

A educação no Brasil não tem estado nos seus melhores momentos, não diferente está o ensino de música, para muitos ela é uma atividade elitista, de lazer, sendo assim privilégio das classes mais favorecidas. A maioria da população não tem oportunidades de acesso ao ensino de música mesmo após a implementação da lei 11.769 sancionada no ano de 2008, o que tornou obrigatório o ensino de música nas escolas.

No Maranhão, estado rico culturalmente, a educação musical vem deixando muito a desejar, poucas são as instituições que oferecem ensino de música, as que existem são cenários de falta de estrutura, de corpo docente deficitário, em quantidade e qualidade, de interesses políticos e capazes de fechar suas portas por falta de apoio governamental. As medidas que poderiam favorecer o acesso a educação musical surgiram no início dos anos 90 com os projetos sociais, estruturas não governamentais que patrocinam atividades como música, artes e esportes. Portanto, diante desse contexto o presente trabalho vem relatar a experiência vivenciada por mim em um projeto social através do ensino de violino, patrocinado pela Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão.

A escolha do tema surgiu da necessidade pessoal em relatar a principal experiência vivenciada por mim como pessoa e como educadora musical através do ensino de violino no projeto Sol Nascente, as descobertas, as dúvidas constantes. Questões como: será que eu sou capaz? Será que eu vou conseguir obter resultados com uma turma com 15 ou mais alunos com diferentes formas de aprendizagem, personalidades e histórias de vida distintas? Como

proceder com essas diferenças e com as dificuldades técnicas? Como obter resultados rápidos e satisfatórios? Tais questionamentos foram constantes nas minhas noites naquela semana. Essa busca por respostas, o desejo de querer adquirir um conhecimento mais aprofundado sobre os procedimentos dentro de um projeto social, o desejo de melhorar meu trabalho como professora de violino no projeto e de adquirir um conhecimento mais aprofundado sobre o ensino coletivo me motivaram a escrever este trabalho.

Desta forma foram surgindo os capítulos que conformam a estrutura deste trabalho. No primeiro, abordamos a importância das práticas sociais nos países em desenvolvimento e a utilização da música dentro desse processo de transformação social, além de destacarmos o papel e a importância do educador dentro de um projeto social, suas peculiaridades como profissional participante do processo de transformação social tendo em conta as especificidades vivenciadas dentro de um projeto social.

O segundo capítulo está centrado no ensino coletivo, sua história e desenvolvimento no Brasil apontando a vantagens de desvantagens de tal metodologia de ensino. No que diz respeito ao ensino coletivo de instrumentos de corda apontamos alguns projetos bem sucedidos tais como o Projeto Guri, em São Paulo e o projeto de ensino musical coletivo da Escola de Música do estado de São Paulo.

Num segundo plano e não menos importantes mencionamos projetos de Belém do Pará da Fundação Carlos Gomes que desenvolveu o método Iniciando Cordas através do Folclore, iniciativa das professoras Linda Kruger e Anamaria Peixoto e o Projeto de Cordas da Amazônia que trabalha com o ensino de violoncelo para crianças e jovens carentes. Deste último surgiu a Orquestra Juvenil de Violoncelistas da Amazônia, criada no ano de 1998 pelo Prof. Dr. Áureo De Freitas, única orquestra de violoncelos do país.

Após mencionarmos importantes projetos em outros estados do Brasil nos abocamos ao Estado do Maranhão. Nele destacamos o projeto de ensino musical coletivo da Escola de Música Bom Menino, os projetos das Escolas de Música do Estado e do Município e finalmente a iniciativa em São José de Ribamar, cidade próxima à São Luis, com seu projeto de inclusão social através das artes chamado Sonho de Aline.

O terceiro capítulo inicia destacando a importância da motivação, elemento fundamental e indispensável a todo processo de ensino-aprendizagem. Na área da educação

musical o grande impulso no sentido de trabalhar a motivação foi dada pelos chamados Métodos Ativos, surgidos no Brasil em meados do século XX e que tanto influenciaram e influenciam até hoje o ensino musical da sociedade brasileira. Assim, abordamos o trabalho de Émile-Jaques Dalcroze da Suíça, Carl Orff, da Alemanha, Zoltán Kodály, da Hungria e Shinichi Suzuki, do Japão.

Finalmente, dedicamos o capítulo IV ao relato da nossa experiência no ensino de violino no Projeto Sol Nascente que é desenvolvido na cidadezinha de Paço do Lumiar. Abordamos a rotina de atividades, os procedimentos para a escolha do instrumento e a escolha do repertório, fazemos um relato da primeira apresentação do grupo e apontamos para as dificuldades surgidas no decorrer de todo o processo.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para incentivar o surgimento de novos projetos e iniciativas de educação musical coletiva no Estado do Maranhão levando-se em conta que a realidade sócio-cultural do Estado muito precisa destas iniciativas para o seu crescimento e desenvolvimento.

## CAPÍTULO I - PRÁTICAS SOCIAIS E MÚSICA

A economia brasileira e seu crescimento acelerado contrastam com a sua realidade educacional onde ocupa o 93º lugar no componente Educação do Índice de Desenvolvimento Humano<sup>1</sup>. Esses dois setores caminhando em sentidos opostos impactam diretamente no desenvolvimento social, tendo em vista que é fato a centralização monetária em poder de uma minoria.

No Brasil é comum ver crianças e jovens a mercê em ruas e praças, sem atividades que poderiam colaborar para sua formação como cidadão. Então, eis os questionamentos: como estaria sendo pensado o futuro desses jovens? Quais medidas estão sendo tomadas para intervir no processo de socialização desses jovens? No entanto, torna-se possível pensar em ações político-sociais como projetos voltados para esse público e que essa transformação, possível, não seja vista apenas como um vislumbre, mas sim como uma possibilidade e oportunidade concretas. São essas as preocupações que circundam sociólogos, educadores e profissionais de outros setores da sociedade.

Os projetos ou programas sociais<sup>2</sup> são levados ao público principalmente por Organizações Não Governamentais (ONGs), que, são entendidas aqui como campos emergentes. “Frutos dos movimentos sociais deflagrados pela sociedade civil, nos quais novos perfis profissionais e atividades se despontam, e a figura do educador social vem desenhando seus contornos com especificidades”. (Kleber 2008, p.214). Pagotto<sup>3</sup>, em seu artigo, afirma que nos projetos sociais os participantes tem a possibilidade de construir novas práticas educativas e culturais, estreitar as relações humanas e construir uma sociedade mais democrática, trabalhando questões como solidariedade, respeito e rupturas de paradigmas.

Baseado nas ideias defendidas pela UNESCO na conferência intergovernamental no ano de 2001, “bem-estar social e econômico e bem-estar cultural são inseparáveis” (UNESCO *apud* Tyszler, 2007). A ideia de construção da cidadania, de inovação na forma de participação da sociedade vem sendo ampliada, e as políticas públicas, movimentos sociais e

<sup>1</sup> Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br>

<sup>2</sup> “Programas são atividades que são oferecidas em bases contínuas. Já no contexto de projeto, entendemos atividades que são oferecidas por um período determinado de tempo”. Disponível em: [http://www.eadfea.usp.br/Semead/7semead/paginas/artigos%20recebidos/Terceiro%20Setor/TS03\\_Monitoramento\\_e\\_Avalia%E7%E3o\\_de\\_Proj\\_Sociais.PDF](http://www.eadfea.usp.br/Semead/7semead/paginas/artigos%20recebidos/Terceiro%20Setor/TS03_Monitoramento_e_Avalia%E7%E3o_de_Proj_Sociais.PDF).

<sup>3</sup> III Conferencia Internacional La obra de Carlos Marx y los desafios Del Siglo XXI- Claudete Pagotto. Artigo: Movimentos e práticas sociais no jogo das transformações político-econômicas.

as organizações não-governamentais que trabalham em áreas menos abastadas têm alterado suas práticas e propostas de ação nos últimos anos, procurando colocar a arte e a cultura na pauta de prioridades.

A importância da arte dentro do processo educativo é um tema que vem sendo amplamente discutido, onde esta é utilizada como ferramenta dentro dos projetos sociais, não por ser considerada apenas um instrumento de educação, o pensamento vai mais além, pois a música é a educação em si.

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 a arte e aos bens culturais. (CARVALHO, 2008, p.30).

Yúdice (2006 *apud* Guazina 2010, p. 944), afirma que a cultura, atualmente, alcançou um *status* de relevância para as lutas sociais como sendo capaz de interferir, positivamente, nos problemas sociais que antes eram do domínio político e econômico. O autor ao se referir a essa situação a denomina de *poder cultural* por haver possibilidade do uso da cultura como recurso, ou seja, como meio de ajuste de conflitos na cidadania e melhoria nas realidades sociopolíticas e econômicas atuais.

Os processos educativos postos em prática pelos projetos sociais têm despertado grande interesse aos que buscam transformação social, ou melhor, a possibilidade da mesma através da música. Sabe-se que a atividade musical possibilita uma interação com o outro, por serem referenciais distintos, experiências e sujeitos de realidades diferentes onde todos esses fatores podem ser assimilados e acrescidos à música de algum modo.

Nesse contexto, as práticas musicais passaram a ser uma constante em meios populares através do ensino musical proporcionado pelos projetos sociais. Tornando-se assim, importantes ferramentas de acesso a cultura, e uma forma de oportunidade para o conhecimento de novas realidades para crianças e jovens mais pobres. Guazina (2010) acredita na capacidade transformadora da arte e na utilização da música como um novo horizonte para crianças e adolescentes e ainda capaz de favorecer reflexões sobre a esfera sociocultural em que são sujeitos.

A atuação dos projetos tem sido marcada pela concepção de que as práticas musicais podem construir novas oportunidades de vida. E, mais além, podem, ainda, modificar as realidades sociais de maneira positiva ao realizarem ‘transformação social pela música’ (ou ‘inclusão social pela música’) no enfrentamento das adversidades como desemprego, acesso precário à educação e cultura, o enfrentamento da violência (boa parte dela advinda do Estado), até lutas por direitos e legitimidade. Os projetos sociais são uma forma de levar educação de forma democrática de levar educação e cultura para a sociedade. (GUAZINA, 2010, p.942).

Koellreutter,<sup>4</sup> em seu artigo intitulado “O ensino da música no mundo modificado”<sup>5</sup> destaca a funcionalidade da música. Segundo este autor, a música deveria ser aplicada no campo da educação, no campo do trabalho, nos setores de planejamento, na administração, nas relações inter-humanas, na terapia e reabilitação social, na medicina, entre outros.

No Brasil a cidadania e inclusão social através da música vêm sendo bastante trabalhadas em projetos sociais, Pavlova (2006) relata o poder da música e sucesso da sua utilização independente do público e que a música atinge um público de idade e crenças distintas.

Desde meados dos anos 1990, o ensino de música em comunidades de baixa renda tem sido uma arma contra o aumento da violência e, sobretudo, um instrumento eficaz para o despertar da cidadania. Hoje são dezenas e mais dezenas de projetos de norte a sul do território, alguns mais profissionalizantes, outros menos, mas todos comprovando na prática que a arte é uma ferramenta única na descoberta de novas perspectivas para os jovens e que a música clássica- ao contrário do que muita gente ainda pensa, pode ser saboreada por todo o tipo de pessoas, não importa crença, raça ou classe econômica (PAVLOVA, *apud* Silva 2007 p.17).

## 1.1 O educador e a prática social

Outro sujeito que tem sua atividade imprescindível nesse contexto é o educador musical que precisa ter uma postura diferenciada em projetos sociais como de alguém capaz de interferir positivamente, e ter que adquirir uma postura que, segundo Freire (2004, p.60) “é a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da *historia*”. Cruvinel (2004 p.35) salienta que, primeiramente, “o educador musical deve assumir um posicionamento crítico e reflexivo no sentido de intervenção social. Ele deve ter consciência

---

<sup>4</sup> Compositor e professor de origem alemã, radicado no Brasil.

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/koell-ensino-po.html>

de qual papel desempenha na sociedade e que tipo de ser humano/cidadão pretende formar.<sup>6</sup> O Educador Social tem como parte do seu trabalho, construir espaços de cidadania no território onde atua, a fim de oferecer alternativas distintas das tradicionais por onde os indivíduos estão expostos no cotidiano.

O professor (o tutor do grupo) tem papel importante no estabelecimento do clima social na sala de aula, exercendo também influência na forma como os alunos se expressam artisticamente (Moraes *apud* Cruvinel 2005, p.82). O professor, na busca positiva em sala de aula, deve evitar comentários não construtivos, bem como sempre evitar comparações declaradas entre os alunos, que já as observam por si só: diferenças sempre falam por elas mesmas (*ibidem*). O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (Freire, 2004, p. 59).

A postura do professor dentro de um programa social é aquela onde há um comprometimento com a transformação social, Vilanova *apud* Cruvinel (2000) destaca a necessidade de desconstrução de conceitos e normas advindas de situações que marcaram e desestruturaram o interior do educando, fatos que ocasionaram na perda de proteção. Destaca ainda que o trabalho do educador é de ajudar o educando a reelaborar um novo projeto de vida pessoal e social, com ações mais consistentes com a inclusão de conteúdos de relações humanas.

Vimos nesse capítulo alguns fatores de destaque dentro de projetos sociais e que o trabalho e o seu sucesso dependem não somente dos idealizadores, mas sim, do envolvimento de toda a comunidade, principalmente, dos pais das crianças e jovens interessados. Santos (2006, p108) destaca que a educação musical tem um importante papel na contemplação das diferenças sociais existentes e a considera como um meio significativo de aproximar essas realidades. Ressalta ainda que a educação musical tem como desafio abarcar e aproximar a diversidade sociocultural utilizando a música como ferramenta.

A necessidade de democratizar e agregar maior quantidade de estudantes para que sejam beneficiados pelos projetos sociais é um dos fatores que levam os profissionais a utilizarem uma pedagogia diferenciada da utilizada em conservatórios. Essa pedagogia é chamada de ensino coletivo, onde as aulas são ministradas para um grupo de alunos e não

---

<sup>6</sup> In Anais I ENECIM. Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso.

apenas para um aluno como no ensino tradicional. No capítulo a seguir abordaremos um pouco da história do ensino coletivo, a sua vinda para o Brasil assim como destacaremos os projetos sociais de sucesso com a utilização dessa pedagogia.

## CAPITULO II: ENSINO COLETIVO

### 2.1– Um Breve Histórico

O século XIX foi um período de revoluções marcado pela complexidade tanto no âmbito social quanto cultural. Dentre muitos acontecimentos uma palavra passou a fazer parte do vocabulário político e econômico na Europa: Progresso. Naquele instante, o capitalismo tornava-se, cada vez mais, uma força econômica, consubstanciado na idéia de competição. Eis então, que este é o século do Positivismo, corrente filosófica surgida na França no final do século XVIII que busca explicar os acontecimentos da vida humana de forma mais prática, destacando as questões éticas e relações sociais dentro da sociedade. Klein<sup>7</sup>, em seu artigo sobre Positivismo e Educação, afirma que o Positivismo foi idealizado por Augusto Comte e John Stuart Mill. Esta escola filosófica ganhou força na Europa na segunda metade do século XIX e começo do século XX, período em que chegou no Brasil. Além de influenciar as relações humanas, ele também foi responsável pelo tecnicismo da Revolução Industrial. Nas artes, segundo Fonterrada (2008.p.68), as características dessa nova tendência são, especialmente na área de música com o extremo individualismo e a busca de excelência técnica (virtuosismo)<sup>8</sup> tanto no terreno da composição quanto no da interpretação.

Com o aumento populacional e o advento da cultura de massa no século XIX, houve um crescimento considerável na quantidade de pessoas desejosas de aprender música e a instrução individual deu lugar a educação coletiva ampliando a relação professor-aluno. Segundo Cruvinel (2005 pag.67) o ensino coletivo de instrumentos musicais inicia-se na Europa com o renomado compositor e pianista Felix Mendelssohn<sup>9</sup> propagando tal técnica, em 1843, no Conservatório de Leipzig.

---

<sup>7</sup> Os afazeres da escola primária: idéias positivistas garantindo a implantação do nacionalismo: disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada9/\\_files/3hNyFfzz.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/3hNyFfzz.pdf)

<sup>8</sup> *Virtuose*: Músico de habilidade técnica excepcional (...) no século XIX passou a aplicar-se cada vez mais a interpretes de brilhantismo notável (dicionário GROOVE 1994, p. 1002).

<sup>9</sup> Nasceu na Alemanha no ano de 1809, compositor alemão. Estudou piano. Compôs sinfonias, sonatas, concertos, quartetos. Faleceu no ano de 1847. (dicionário GROOVE 1994, p. 593)

Nos EUA, devido a guerra civil<sup>10</sup>, houve um despertar para a cultura levando a fundação de dois conservatórios o The Boston Conservatory e o The New England School. Sobre este tema, Cruvinel comenta:

Nos Estados Unidos, durante o século XIX e especialmente depois da Guerra Civil (1861-1865), a vida musical se tornou efervescente: a cultura européia se expandiu através de turnês e de músicos menos sofisticados começaram a formar bandas e orquestras que supriam a demanda de música popular e dança. 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. (OLIVEIRA *apud* Cruvinel, 2005, p. 68).

Segundo Ying (2007 p. 14) a diferença do ensino coletivo nos conservatórios e nas escolas públicas nos EUA era basicamente a quantidade de alunos por turma onde “*as classes dos conservatórios eram formadas por turmas pequenas, de até 4 alunos, enquanto nas escolas públicas era notavelmente maiores de 16 a 30 alunos.*”

Nesse mesmo país a prática do ensino coletivo atingiu três fases: a das academias que eram freqüentadas por grande número de alunos; a dos conservatórios em que as turmas tinham quatro alunos; a das escolas públicas com muitos aprendizes tocando em conjunto. Ying afirma ainda que no final do século XIX houve um declínio na pedagogia coletiva com o surgimento dos cursos superiores onde era necessária atenção especializada, e muitos professores ainda não acreditavam nesse novo formato metodológico de ensino de música, ocorrendo assim, o declínio da prática do ensino coletivo.

Na mesma época surgiu um movimento na Inglaterra chamado “*The Maidstone movement*”, através da empresa *Murdock and company of london*, especializada na venda de instrumentos musicais e que implantou nas escolas o ensino coletivo de violino (*All Saints Nacional Schools*) buscando desenvolver o amor pela música orquestral através do aprendizado do instrumento (Oliveira *apud* Cruvinel, 2005, p.68). Oliveira ressalta que esse projeto foi considerado por muitos como o surgimento do ensino coletivo instrumental, quando quatro mil alunos de escolas Britânicas estavam tocando violino efetivamente.

Mesmo com as dificuldades enfrentadas pelo ensino coletivo, ele tem se destacado como difusor no acesso ao ensino de música e no “*desenvolvimento de orquestras em escolas públicas, aumentando, com isso, o numero de alunos interessados no aprendizado*

---

<sup>10</sup> (1861-1865) Conflito entre as diferentes sociedades dos estados do Norte e do Sul do país.

*instrumental. Após essa iniciativa, o aluno procuraria o ensino individual como meio de aperfeiçoamento*” (Cruvinel, 2005 p. 69).

Vimos até aqui um pouco da história do ensino coletivo, do seu surgimento a sua expansão pela Europa e EUA. A seguir relataremos sobre a trajetória do ensino coletivo do Brasil e destacaremos a importância desta forma coletiva de ensino frente à precariedade do acesso ao ensino de música no país.

## 2.2 O que é o ensino coletivo e quais as vantagens de utilizar essa metodologia

O ensino em grupo como metodologia é uma forma de atingir um público maior no início do aprendizado musical e acredita-se que ela seja capaz de propiciar, além da interação social, um maior interesse por parte dos alunos. Além disso, situando-se no processo de democratização, o ensino coletivo é visto como mais um meio de acesso a educação musical a um maior numero de pessoas.

Tal metodologia é favorável não apenas para as relações interpessoais e troca de informações decorrentes da interação, mas serve, também, para incentivar novas descobertas, experimentações em relação à interpretação e conhecimento musical. Swanwick reafirma essa questão quando afirma que através do ensino coletivo o aluno entende o fazer musical e pode colocar em prática as suas impressões e idéias musicais e tomar 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).

O ensino em grupo proporciona aos alunos a vivência com outros modelos de comportamento musical, observando e ouvindo os outros colegas. Pode-se argumentar em favor do ensino coletivo tanto em vista que nele o aprendizado se dá pela observação e interação com outras pessoas, a exemplo de como se aprende a falar, a andar, a comer. Desenvolvem-se hábitos e comportamentos que são influenciados pelo entorno social, seus modelos, seus ídolos. (Tourinho, 2007, p.01)<sup>11</sup>. Fonterrada ressalta ainda que boa parte dos

---

<sup>11</sup> Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional da ABEM e no Congresso Regional da ISME, América Latina, em 2007.

participantes de ensino coletivo está interessada no aprendizado do instrumento, no prazer de extrair seu som, mas não necessariamente na sua profissionalização.

Como trata 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*”. O autor acredita que juntos, no mesmo ambiente, os diferentes *sotaques*<sup>12</sup> são introduzidos um ao outro, permitindo uma interação de idéias. Cruvinel, em entrevista<sup>13</sup>, relata que “*a metodologia de ensino coletivo se distancia das metodologias de ensino de instrumento tradicionais*<sup>14</sup>, primeiramente, na filosofia de ensino, no entendimento de que todos os indivíduos podem se desenvolver musicalmente”.

### 2.3 O ensino coletivo no Brasil

O ensino coletivo no Brasil iniciou suas primeiras práticas ainda no período colonial através das bandas de escravos, que futuramente se tornariam as bandas oficiais e de fanfarras entre outros grupos musicais.

Na década de 30, no governo de Getúlio Vargas, ouve uma transformação na educação musical brasileira, graças ao incentivo e trabalho do grande compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos que introduziu nas escolas de todo o país o Canto Orfeônico, projeto de implantação de música nas escolas que tinha como finalidade não somente elevar o grau de cultura dos alunos como também ensinar aos alunos noções de patriotismo e civismo. Muitos consideram como o único momento em que o projeto de música foi encarado de forma séria. O canto orfeônico teve suas raízes na França do século XIX, onde era uma atividade obrigatória nas escolas. Diferentemente do canto coral, o canto orfeônico organiza-se em conjuntos heterogêneos de tamanho e vozes distintos, sem a rigidez e habilidade técnica do canto coral (Goldemberg, 1995). Cruvinel relata em um dos seus artigos<sup>15</sup> que houve uma tentativa de socialização do ensino de música com a utilização de peças do folclore brasileiro. A música, porém, devido ao regime ditatorial da época, tinha função de impor normas sociais e possuía cunho nacionalista, havia também grandes movimentos de música coral com

<sup>12</sup> O termo sotaque em música foi primeiramente utilizado por Swanwick, e que segundo ele a música é uma forma de discurso com vários níveis metafóricos.

<sup>13</sup> Disponível em: [http://www.nadiatimm.jor.br/08\\_08/materias/mundoMelhor/flaviacruvinel.htm](http://www.nadiatimm.jor.br/08_08/materias/mundoMelhor/flaviacruvinel.htm)

<sup>14</sup> O professor de aulas tutoriais (método tradicional) “defende a atenção exclusiva ao estudante como a única forma de poder conseguir um resultado efetivo” (TOURINHO 2007, p.01).

<sup>15</sup> Disponível em: <http://paginas.ufrgs.br/musicalidade/ovas/praticas-musicais/praticas-instrumentais/Ensino%20Coletivo%20de%20Instr%20Musical%20na%20Escola.pdf>

repertório e identidade brasileiros (Fonterrada 2008, p. 214). A metodologia coletiva, segundo Hikiji (2006) era uma forma de ir na direção oposta ao pensamento da “velha república”, o pensamento agora, anti-individualista<sup>16</sup>, tornava necessário uma prática integracionista entre o indivíduo e a coletividade.

Além de Villa-Lobos destacou-se no Brasil, no final da década de 50 o trabalho de José Coelho de Almeida que iniciou a prática de ensino coletivo de instrumentos através de bandas de música em fábricas do interior paulista. Depois, como diretor do Conservatório Estadual Dr. Carlos de Campos em Tatuí, implantou a iniciação musical de instrumentos de cordas (CRUVINEL 2005, p. 70-71).

No ano de 1984, um jovem clarinetista, encontrou um material na biblioteca do conservatório de Itatuí onde estudava, com uma abordagem de ensino diferente da tradicional para os instrumentos de sopro, pois esta sempre se iniciava com a parte técnica do instrumento. Esse jovem era Joel Barbosa, que observou que os estudantes preferiam esse método “diferente” por ele iniciar-se com pequenas melodias e, segundo Joel, os alunos tocavam mais rápido e ficavam mais motivados, “*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).<sup>17</sup> Como trabalho de conclusão de doutorado nos EUA, Joel Barbosa elaborou o primeiro método de banda brasileiro para ensino coletivo. Na introdução do *Método da Capo* o autor explica como se dá o seu funcionamento, que inclui desde o ensino de teoria e percepção musical até o ensino prático do instrumento que será utilizado desde as primeiras aulas. As lições que se seguem vão aumentando o nível de dificuldade com a adição de novos elementos rítmicos e novas notas musicais, cantarolando as novas melodias e praticando em duetos ou grupos (Barbosa *apud* Tourinho 2007, p. 258).

Essa inovação no ensino de instrumentos obteve sucesso não somente para os instrumentos de sopro, destacou-se também dentre os instrumentos de corda expandindo-se por todo o país.

---

<sup>16</sup> Apesar da denominação anti-individualista, pensamento pregado por Vargas, vale destacar que no período ditatorial Vargas detinha o poder centralizado, onde a massa era manipulada.

<sup>17</sup> Educação Musical no Brasil: Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Escola de Música da UFBA: Inovando a Tradição, Acompanhando o Movimento Musical no Brasil.

## 2.4 Ensino coletivo de cordas

O ensino coletivo de cordas no Brasil teve seu início na década de 70, com Alberto Jaffé e sua esposa a também instrumentista Daisy de Lucca, quando foram convidados a iniciar o ensino coletivo de cordas a convite do Serviço Social da Indústria (SESI) em Fortaleza. Posteriormente foram convidados a expandir o programa por todo o território nacional. Esse programa foi denominado *Espiral*. Segundo Millarch (1979) o *Projeto Espiral* visava atingir as classes mais jovens e humildes de Fortaleza, além de dar condições para o despertar artístico e formar instrumentistas de cordas a fim de suprir tal carência (Millarch, 1979 *apud* Tourinho, 2007, p.259). Com a aplicação do método Jaffé houve um considerável aumento no número de músicos profissionais na cidade de Fortaleza, juntamente com as oportunidades de profissionalização em outros centros musicais. Além de esse momento ter sido crucial para o desenvolvimento musical da cidade, naquele momento ele proporcionou formação musical de qualidade a geração de músicos que hoje atuam no cenário musical cearense.

Na região norte do país, temos a prática do ensino coletivo de cordas através do método *Iniciando cordas através do folclore*. Ele foi escrito pela educadora musical Anamaria Peixoto e pela violoncelista dos Estados Unidos Linda Kruger da Fundação Carlos Gomes e da Universidade Federal do Pará, visando preencher as lacunas da formação de instrumentistas no Brasil.

No que diz respeito ao Estado do Maranhão, não há publicações sobre a vinda do ensino coletivo, contudo, há sim a prática de ensino coletivo de instrumentos musicais em algumas instituições, destacando a Escola de Música do Estado do Maranhão e Bom Menino.

## 2.5 Experiências bem sucedidas de ensino coletivo

Abordamos até aqui a história do ensino coletivo no Brasil apontando o caminho percorrido desde a sua chegada, no período colonial e seu desenvolvimento até os nossos dias onde aquelas antigas práticas deram lugar as bandas musicais e fanfarras, tão comuns hoje na imensidão do nosso país. Apontamos os métodos de ensino coletivo desenvolvidos nesse longo período de tempo assim como as vantagens da utilização dos mesmos na formação dos músicos.

Dentro desse vasto universo do ensino coletivo, alguns projetos se destacaram pela sua importância, alcance e repercussão nacional tais como o Projeto Guri, o trabalho realizado pela Escola de Música do Estado de São Paulo e alguns projetos realizados no Estado do Maranhão, como o do Convento das Mercês e as iniciativas das Escolas de Música, municipal e estadual, dentre outros.

### 2.5.1 Projeto Guri

Um dos projetos de mais destaque em ensino coletivo do país é o Projeto Guri, no estado de São Paulo. O projeto surgiu em 1995 por iniciativa da Secretaria do Estado da Cultura objetivando o acesso a cultura aos mais segmentos mais carentes da sociedade. O Projeto Guri é considerado o maior projeto sociocultural brasileiro, atualmente conta com 51 mil alunos em todo o estado de São Paulo, onde a única exigência é estar matriculado e não faltar à escola.

Dentre as diretrizes regentes do projeto podemos destacar a excelência, criatividade, responsabilidade, diversidade, cooperação e equidade. Valsecchi destaca que dentro do aspecto educacional o projeto Guri objetiva proporcionar um “ensino técnico aprimorado e conscientioso” alem de priorizar o respeito ao ritmo de aprendizado de cada aluno, desenvolver habilidades cognitivas, a consciência da cidadania e a participação desde o primeiro momento em aulas coletivas, buscando desenvolver aspectos como companheirismo, respeito e senso de igualdade.

A metodologia aplicada no projeto foi sistematizada por João Maurício Galindo, utilizando o método *All for strings* de Robert Frost e Gerald E. Anderson. Na sua primeira apresentação no ano de 1998 o repertorio executado incluía as Bachianas de Villa-Lobos, Bolero de Ravel e Beethoven<sup>18</sup>. É fato os benefícios e o sucesso alcançado pelo projeto, vale ressaltar o apoio governamental e de instituições privadas para a excelência do Projeto Guri.

### 2.5.2 Escola de Música do Estado de São Paulo

Outro projeto de ensino musical coletivo foi o da Escola de Música do Estado de São Paulo, chamada por um longo período de Universidade Livre de Música (ULM). Em 2001 foi rebatizada de Centro de Estudos Musicais, para, posteriormente, adquirir sua denominação atual. Seus trabalhos iniciaram-se no ano de 1989, pelo decreto nº 30.551. Com apenas quatro meses de funcionamento, a escola já atraia mais de seis mil estudantes. Em 1998 foram

---

<sup>18</sup> Site do projeto: [www.projetoguri.com.br](http://www.projetoguri.com.br)

criados os “cursos livres” que permitiram uma maior abrangência e “*abrindo novas vertentes que buscavam interfaces com as áreas artísticas e tecnológicas*” (Ying, 2007, p.24). Em 2009, a organização social Santa Marcelina Cultura passou a administrar a Escola. Foi realizada uma melhoria do espaço físico, a valorização de professores e funcionários e a estruturação de uma proposta pedagógica original, com ênfase no estudo do instrumento e na prática coletiva de música.<sup>19</sup>

Antes de abordar a temática do ensino coletivo no Estado de Maranhão achamos pertinente mencionar outras instituições de destaque que utilizam o ensino coletivo com grande sucesso. Em Belém do Pará, temos a Fundação Carlos Gomes com o desenvolvimento do Método Iniciando Cordas através do Folclore escrito pelas professoras Linda Kruger e Anamaria Peixoto. O método utiliza o ensino coletivo, propiciando a prática instrumental a um maior número de crianças, visando suprir a carência de formação de instrumentistas naquela região. Pelos resultados dos concertos e avaliações feitas por profissionais, pode constatar-se o sucesso da prática coletiva para os anos iniciais no instrumento.

Outro projeto que vem se destacando é o Projeto Cordas da Amazônia<sup>20</sup> com aulas de ensino coletivo de violoncelo para crianças e jovens de comunidades carentes. Atualmente são mais de 350 alunos inscritos. O projeto possui uma orquestra, a Orquestra Juvenil de Violoncelistas da Amazônia, criada no ano de 1998 pelo Prof. Dr. Áureo De Freitas, sendo a única orquestra profissional Juvenil de Violoncelistas em todo o Brasil, e vem se destacando dentro do cenário musical nacional e internacional.

## 2.6 Ensino coletivo no Maranhão

No Maranhão, o ensino coletivo ainda caminha para sua estabilidade. Entretanto, vale ressaltar que não há uma pesquisa concreta sobre a chegada do ensino coletivo ao estado assim como um mapeamento das instituições que utilizaram essa metodologia tanto no passado como nos dias de hoje. As informações aqui obtidas são decorrência da própria vivência em algumas instituições e de informações obtidas através de entrevistas e divulgação da mídia.

---

<sup>19</sup> Disponível em: <http://www.emesp.org.br>

<sup>20</sup> <http://www.oriobranco.net/component/content/article/29-destaque/2009-programa-cordas-da-amazonia.html>

### 2.6.1 Escola de Música do Bom Menino

Tida como referência na formação de músicos de banda do Estado do Maranhão a Escola de Música do Bom Menino localiza-se no centro histórico da capital São Luís, mais precisamente no bairro do Desterro. O projeto foi iniciado no ano de 1993, pela diretoria executiva do Convento das Mercês<sup>21</sup>. O principal mentor do projeto, Sr. Aluízio Lobo, tinha como objetivo proporcionar arte e educação às crianças e jovens daquele bairro, aumentando assim, a perspectiva de futuro melhor para a comunidade

A faixa etária dos alunos atendidos no projeto é de 9 a 14 anos. Para ingressarem no mesmo os alunos passam por um teste de aptidão, onde são avaliadas suas habilidades musicais natas. A trajetória do aluno dentro da instituição se inicia com o aprendizado da teoria básica, com duração de 4 meses e após o término desse curso básico os alunos tem o contato com os instrumentos, até chegarem a ser componentes da chamada “Banda de Elite”<sup>22</sup>. As aulas são ministradas coletivamente.

Em dezembro de 2011 a Escola do Bom Menino do Convento das Mercês formou cerca de 400 instrumentistas e festejou esse marco em uma cerimônia religiosa com a presença de autoridades políticas do estado.<sup>23</sup> Vale destacar a importância da Escola do Bom Menino para a sociedade maranhense, por ser uma instituição séria e que gera muitos profissionais atuantes e que compõem, em sua maioria, o corpo musical das manifestações do Maranhão, como bois, cacuriás e tantos outros.

### 2.6.2 Escola de Música do Estado do Maranhão

A Escola de Música do Estado do Maranhão (EMEM) foi inaugurada no dia 13 de maio de 1974. A inauguração da nova instituição “reuniu várias personalidades da cúpula política e artística do estado que prometia a continuidade dos estudos musicais para uma demanda cada dia mais crescente” (MATIAS 2012, p.31)<sup>24</sup>. A autora afirma ainda que a inauguração da Escola de Música propiciou expectativas positivas para a classe musical do estado e ainda contava com o apoio da imprensa local. Porém, após dois anos, por falta de apoio governamental, a escola sofreu ameaças de extinção. Somente em 1980 ela obteve sua

---

<sup>21</sup> Prédio que sediava um convento de mercedários e atual sede da Associação dos Amigos do Bom Menino do Convento das Mercês.

<sup>22</sup> Nome designado dentro da instituição à banda oficial da escola.

<sup>23</sup> Disponível em: <http://imirante.globo.com/noticias/2011/12/31/pagina295077.shtml>

<sup>24</sup> Dissertação de mestrado.

sede própria, localizada na Rua Santo Antonio no centro da capital. No ano de 2001, a escola passou para o seu atual endereço, a residência da Prof. Lilah Lisboa de Araújo, localizado na rua da Estrela. Para abrigar a EMEM, o sobrado do século XVIII foi equipado com auditório, salas climatizadas e com tratamento acústico. O prédio possui ainda um anexo para aulas teóricas.

A instituição oferece curso de níveis técnico e básico e possui um corpo docente de 40 professores<sup>25</sup> cujas atividades centram-se nos mais variados instrumentos como canto lírico, violino, violoncelo, violão, contrabaixo, trompete, trombone, clarineta, saxofone, bateria, percussão, piano, cavaquinho, trompa, flauta transversal, cavaquinho, guitarra e bandolim. A metodologia de ensino inicialmente se dava com aulas individuais, porém, o ensino coletivo tem sido bastante utilizado pelos professores como forma de abarcar maior quantidade de alunos no início do aprendizado.

Atualmente a escola passa por problemas na sua estrutura física, falta de apoio governamental e necessidade de concurso público para o aumento do quadro de professores tendo vista que a instituição é grande procurada pela comunidade maranhense.

### **2.6.3 Escola Municipal de Música de São Luís**

A Escola Municipal de Música de São Luis (EMMUS) localiza-se na Praça Antônio Lobo, no Centro de São Luís e atende prioritariamente alunos da rede municipal de ensino e pessoas da comunidade. São oferecidos cursos de musicalização infantil, percepção, flauta, clarinete, saxofone, trompa, fagote, trompete, trombone, violino, viola, violoncelo, violão e piano. A metodologia adotada é o ensino coletivo, visto pela instituição, como uma forma de abranger um maior número de alunos e ainda assim, capaz de proporcionar ensino de qualidade. A instituição sofre no momento com ausência de apoio governamental e passa por situação grave em seu funcionamento. Após quase dois anos de portas fechadas, em agosto de 2012 a EMMUS reabriu as portas com a contratação de novos professores sendo um de violino, um de violoncelo, um canto coral (o mesmo professor de violino), um de piano e um de violão, este último é ministrado pelo diretor da instituição.

---

<sup>25</sup> Disponível em: <http://www.cultura.ma.gov.br/portal/emem/index.php?page=corpo#professor>

## 2.6.4 Sonho de Aline

O projeto Sonho de Aline é desenvolvido no município de São José de Ribamar, com atividades socializadoras<sup>26</sup> a fim de possibilitar a crianças e adolescentes da comunidade oportunidades de acesso ao ensino de artes, dança, informática, capoeira, teatro, entre outras atividades. As atividades musicais oferecidas no projeto nos instrumentos violão e flauta doce são ministradas coletivamente<sup>27</sup>. A instituição vive em busca de parcerias junto a entidades públicas e privadas e por muitas vezes algumas atividades tem seu andamento comprometido por falta de recursos para a sua aplicabilidade.

Apontamos algumas das iniciativas de ensino coletivo de música que acontecem no país e, especialmente, projetos do Estado do Maranhão. A seguir abordaremos algumas características do ensino e a aprendizagem musical como assim também características gerais dos chamados Métodos Ativos de Educação Musical.

---

<sup>26</sup> Disponível em: <http://sonhodealine.com.br/musica.html>

<sup>27</sup> Foto em anexo.

### CAPÍTULO III: ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL

O fator motivação é um dos pontos mais discutidos dentro do campo educacional, tanto do corpo discente quanto do docente, esse elemento é crucial para um desenvolvimento e crescimento das propostas e práticas pedagógicas tanto para o público adulto quanto para o infantil. Acreditamos que a motivação é um fator que deve estar presente em todas as atividades humanas desde a mais tenra idade. De acordo com a definição a dada por James M.Sawrey e Charles W.Telford (1976 *apud* Leinig 2009, p. 270) o motivo seria “*uma condição interna, relativamente duradoura, que leva ou predispõe o indivíduo a persistir num comportamento orientado para um objetivo, possibilitando a transformação ou permanência da situação*”. No campo musical a necessidade dessa não se distingue das demais áreas, tendo em vista que a motivação é uma das grandes responsáveis pelo interesse e envolvimento nas atividades. Ghazali mostra que:

(...) a motivação para aprender música, da mesma forma que a motivação para aprender em diferentes áreas do conhecimento é influenciada tanto por fatores externos quanto internos. As pesquisas que investigam os fatores internos buscam compreender, por exemplo, o interesse dos alunos de estudar música, o efeito que a música tem sobre a auto-estima dos alunos ou a relação que existe entre a auto-eficácia musical e os resultados das avaliações e testes musicais. Já as pesquisas que investigam fatores externos investigam aspectos ligados ao contexto (escolar, familiar, entre outros) e ainda os aspectos ligados ao social (etnia, gênero, entre outros) (GHAZALI *apud* Vilela, 2009, p. 23)<sup>28</sup>.

Então, de que forma no ensino de música poderíamos nos ater desse fator crucial? Segundo Eccles (em Pizzato e Hentschke, 2010, p. 42<sup>29</sup>), “é importante haver equilíbrio entre o senso de competência do indivíduo e seu senso de dificuldade em relação à atividade para que haja interesse”, ou seja, o indivíduo colocado em uma atividade desafiadora sentirá prazer se ele se achar capaz e competente para realizá-la. Pois, caso a atividade exceda a habilidade o aluno pode sentir-se desanimado por perceber que seus conhecimentos não são suficientes e que o alcance do objetivo está distante.

<sup>28</sup> Dissertação de mestrado apresentado no ano de 2009. Motivação para aprender música: o valor atribuído a aula de música no currículo escolar em diferentes contextos. Cassiana Zamith vilela.

<sup>29</sup> [http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/Revista%202023/revista23\\_texto5.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/Revista%202023/revista23_texto5.pdf). Motivação para aprender música na escola. Miriam Suzana Pizzato e Liane Hentschke.

As metodologias de aprendizagem musical, o conhecimento pedagógico a aplicabilidade desses conteúdos são as ferramentas responsáveis por um aprendizado significativo. Dentro do ensino coletivo de música, por sua vez, há uma visão mais prática no que diz respeito à motivação, portanto, tocar em conjunto, ouvir o som do outro, torna-se muito mais motivador do que tocar para si, as dificuldades também são compartilhadas havendo ainda grande interatividade entre os alunos onde o “fazer musical” em contato com o outro propicia uma troca constante de conhecimento. Essa experiência em grupo permite aos alunos situações mais dinâmicas além da interação e socialização com os demais colegas, contribuindo para que sua formação musical e instrumental seja mais lúdica.

Swanwick afirma em seu artigo “Ensino instrumental enquanto ensino de música”<sup>30</sup> que a aprendizagem musical envolve além da imitação também a comparação entre os executantes. Faz parte do ser humano observar e praticar uma “competição” saudável, possibilitando um efeito mais eficaz com a participação do outro, além do professor no fazer musical.

A atitude do professor é uma peça indispensável para administrar a dinâmica social do grupo conduzindo-o para um desenvolvimento e aprendizado eficazes, principalmente em se tratando de ensino coletivo que possui uma dinâmica bastante peculiar. Desta forma, podemos ressaltar que o professor precisa ter uma postura crítica em relação as suas atitudes direcionadas ao aluno, além de procurar conhecimentos mais aprofundados em outras áreas de conhecimento que podem contribuir para o enriquecimento de seu trabalho.

Realizar uma tarefa educativa o mais conscientemente possível requer que disponhamos de instrumentos interpretativos que nos permitam conhecer os processos de ensino/aprendizagem que desenvolvemos ao final (Zabala, 1998, p. 07). Haidt (1995)<sup>31</sup> afirma que para que ocorra a aprendizagem são necessários processos e condutas planejados pelo professor a fim de possibilitar um contato direto com o objeto de estudo assim como atingir os objetivos previstos, além de que os procedimentos de ensino possam ainda contribuir para que o aluno seja participativo no processo de aprendizagem através da observação, da experimentação, da solução de problemas, entre outros. Dentro do ensino de música, destacamos então as experiências desenvolvidas pelos educadores musicais, dentro os quais podemos destacar Dalcroze, Orff, Kodaly e Suzuki.

---

<sup>30</sup> Disponível em: [http://www.atravez.org.br/ceem\\_4\\_5/ensino\\_instrumental.htm](http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm)

<sup>31</sup> Disponível em: <

[>](http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/didatica/unidade3/discussao/pratica_avaliativa.pdf)

## MÉTODOS ATIVOS

O termo *método* vem do grego (*méthodos* = caminho para chegar a um fim). Assim sendo, método de ensino é um procedimento didático caracterizado por certas fases e operações para alcançar um objetivo previsto (HAIDT 1995, p. 144). Descartes, o escritor e criador da obra “Discurso do método”, nos propõe quatro regras que podem ser seguidas por qualquer pessoa que busque o conhecimento. Tais regras são: não aceitar nada como verdadeiro sem antes passar pelo crivo da razão, atitude que evite a “*precipitação e a prevenção*”; tudo que for considerado complexo deve ser “*dividido em tantas partes simples quanto possíveis*”; depois de feito esse processo de simplificação ele deve seguir uma ordem, “*de modo que a remontagem para o composto o complexo possa ser feita sem desvios*”, o seja, estabelecer uma ordem lógica e, por último, que esse procedimento possa ser repetido por qualquer um, “*de modo que as contribuições e objeções de todos possam ser levadas em consideração*” e que possa permitir a “*verificação das verdades científicas*” (DESCARTES 2005, p. 21)<sup>32</sup>.

Assim como na educação geral, no âmbito musical, os processos de aprendizagem, tendem a seguir modelos pedagógicos, porém, nem todos esses modelos podem ser denominados ou considerados método, alguns são abordagens ou propostas (FONTERRADA, 2008, p. 119). Ainda segundo a mesma autora, no século XX, diferentes educadores musicais influenciaram e revolucionaram as gerações seguintes com suas teorias, metodologias, propostas ou abordagens de ensino e foram desta forma, responsáveis pela consolidação da concepção de o que é Educação Musical além de gerar frutos para novas tendências na área da pedagogia musical. Dentro da primeira geração dos métodos ativos podemos destacar:

### 3.1 Émile-Jaques Dalcroze

Émile Dalcroze nasceu em 1865 na Suíça. Sua prática pedagógica está centrada na escuta e no movimento. A técnica, que promove a integração da melodia musical com a expressão corporal, foi desenvolvida inicialmente por ele para ensinar música a seus alunos. Esse método gerou influências não somente na música, mas também nas artes cênicas e na dança “*por questionar a relação entre música e movimento através da interação espaço-tempo-energia, o modo Dalcroze despertou interesse no meio artístico, sobretudo entre*

---

<sup>32</sup> René Descartes (1596-1650), filósofo.

*dançarinos e dramaturgos*” (Mariani, 2011, p.27)<sup>33</sup>. Segundo Fonterrada (2008, p.122), Dalcroze “*constatou a precariedade do preparo auditivo dos alunos que não conseguiam imaginar o som dos acordes que escreviam nas aulas de harmonia*”. Percebeu que a experimentação era deixada em segundo plano, então, procurou inverter a ordem priorizou a escuta antes da realização das atividades. Mariani (2011, p.29), comenta que Dalcroze contribuiu por ter retirado os alunos da estética para submetê-los a atividades com exercícios de atuação física, utilizando o corpo para desenvolver a expressão e a criatividade. Afirma ainda que a consciência rítmica é resultado de uma experiência corporal, e que essa consciência pode ser intensificada através de exercícios que combinem sensações físicas e auditivas. Sobre essa dicotomia música e movimento, “Dalcroze erigiu seu sistema de educação musical, conhecido como *Rythmique*” (Fonterrada, 2008, p. 123), melhor compreendido como um treinamento musical que tinha por objetivo criar, através do ritmo, uma interligação rápida, regular e constante entre o cérebro e o corpo, transformando o sentido rítmico numa experiência física. A mesma destaca ainda que “*a relação entre ritmo e atividade motora não é criação de Dalcroze, embora, no meio musical, ele tenha sido o primeiro a investigar essa ligação*.” As ferramentas básicas do método são fundamentadas na rítmica, no solfejo e na improvisação.

Sempre ligado às questões sociológicas Dalcroze dedicava-se também ao coletivo em arte e criticava o fato de o pensamento coletivista ainda não estivesse chegado a essa área chegando a julgar os críticos de arte como despreparados para tal função, por acreditar que a preparação dos grupos não estava baseada em princípios coletivos, ou seja, havia ausência de um pensamento comum (Fonterrada, 2008, p.130).

A pedagogia Dalcroze chegou ao Brasil no ano de 1937 e foi implantada no Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro como uma nova proposta para a educação musical e estava na mesma direção das inovações do período modernista (Mariani, 2001, p.32).

### 3.2 Carl Orff

Diferentemente de Dalcroze, Carl Orff não deixou nenhum material que explicasse suas práticas pedagógicas e filosofia. Há apenas uma coletânea de cinco volumes com peças escritas para serem executadas. Sobre sua proposta pedagógica destaca-se o ritmo como base

---

<sup>33</sup> No livro *Pedagogias em ducação Musical*.

e sobre este a melodia. Acredita também na inter-relação entre dança, corpo e movimento e música como expressões equivalentes. Nessa pedagogia, como cita Fonterrada (2008, p.159) (...) *os princípios que embasam a abordagem Orff são a integração de linguagens artísticas e o ensino baseado no ritmo, no movimento e na improvisação*. Dentro da linguagem pode ser destacado o uso de rimas e canções infantis. Sobre outro alicerce da sua proposta acredita que (...) *as atividades com movimento propiciam experiências corpóreas de espaço e tempo, individuais e grupais, com diferentes dinâmicas, favorecendo a percepção do próprio corpo no espaço e em relação ao grupo* (Bona,<sup>34</sup> 2011, p. 141).

Na pedagogia Orff destaca-se o instrumental Orff, que é o conjunto de instrumentos que vão contribuir para o aprendizado e desenvolvimento direcionados a prática da música elementar. Com o material inicial e básico Orff, as crianças estão sempre em contato e levadas a tocar em conjuntos, (...) *o que as faz imergir numa sonoridade poderosa, que as motiva a executar música em grupo desde os primeiros estágios* (Fonterrada, 2008, p.162). A essência da proposta pedagógica de Orff encontra-se na abordagem dos elementos linguagem, música, movimento e improvisação, como uma unidade. Há ainda um caráter circular de três elementos: movimento, som e ritmo, sem afirmação de quem viria a ser o primeiro passo para na execução da atividade (Bona, 2011, p.141).

### 3.3 Zoltán Kodály

Zoltán Kodály (1882-1907), húngaro, foi um dos mais importantes pedagogos musicais do século XX. O seu material de ensino é a voz, o que permite que (...) *o ensino aconteça em grupo e possibilita a inclusão de participantes, independentemente de seu poder aquisitivo, pois não há necessidade de adquirir um instrumento* (Silva, 2011, p. 66). Kodály tinha como objetivo reconstruir a identidade do povo húngaro buscando desenvolver a musicalidade e ensinar o povo a cantar, utilizando melodias da própria cultura, trazendo a música para o dia-a-dia, para os lares e momentos de distração. O desenvolvimento do método inclui desde o treinamento auditivo, da percepção musical, ritmo até a leitura e escrita musicais.

---

<sup>34</sup> Livro: Pedagogias em Educação Musical

### 3.4 Shinichi Suzuki

Suzuki é um método desenvolvido no Japão no inicio do século XX pelo pedagogo musical Shinichi Suzuki. Essa pedagogia é voltada para o aprendizado inicial no instrumento e busca desenvolver as primeiras habilidades dos alunos através da audição e repetição. Usando a “língua materna” como base no seu processo de ensino, Shinichi incorpora à sua metodologia de iniciação ao violino, fundamentando-se em seu principio de aprendizado, que ele acredita ser o da repetição e do treinamento. Ele busca através de seu método fazer com que as crianças aprendam a tocar violino da maneira mais natural possível, assim como as mesmas aprendem a falar. *Suzuki concluiu que as condições de aprendizagem da língua materna eram dadas pelo meio que eu a criança vivia e pelo estímulo dos pais, que costumavam falar com seu bebe desde o seu nascimento. Essa constatação serviu de base para seu método* (Fonterrada, 2008 p. 167). O desenvolvimento dessa nova proposta metodológica para o ensino de instrumento baseado na forma de aprendizagem que se tem da língua materna tornou-se objetivo principal na vida de Suzuki. O pedagogo acredita que todas as pessoas possuem potencialidades que podem ser exploradas e desenvolvidas se for utilizado para a educação uma metodologia adequada e que dê resultados. Segundo ele *Se hoje nas escolas fosse utilizado o método de ensino da língua materna se poderia esperar resultados muito além dos obtidos com os métodos atuais* (Suzuki, 1983, p.12).

Seu método foi por ele chamado de “Movimento para a educação do talento”. Para ele, o talento não é inato, mas construído, treinado, adquirido sem pressa, sem precipitação, com amor e sem descanso. O movimento Educação do Talento iniciou-se no Japão em 1954, onde Suzuki foi convidado para integrar o corpo docente de uma escola de música em Matsumoto. Ao ser questionado qual público ele gostaria de lecionar, escolheu dar aulas para crianças a fim de colocar em prática sua metodologia e que, futuramente ficaria conhecida mundialmente com sucesso no mundo todo. Formar músicos não era o objetivo principal de Suzuki, porém, acreditava que a Educação do Talento tinha como propósito (...) *estabelecer uma fundação para o futuro caráter das crianças, deixando-as livres para escolher a carreira que quisessem seguir, sendo a música uma das melhores formas para o desenvolvimento dessas várias qualidades do ser humano* (Suzuki apud Ying, 2007, p.101).

Suzuki ressalta ainda a importância do ambiente na formação da criança e afirma que (...) *um ambiente superior terá maior efeito na criação de habilidades superiores e as condições desse ambiente é que irão formar o núcleo de suas habilidades*. A participação da

família é uma parte importante da metodologia Suzuki, no incentivo à prática de violino, o desenvolvimento da sensibilidade e do gosto pela música e ressalta a importância do ambiente da formação da personalidade e no desenvolvimento de capacidades.

Para o estudo das peças, o pedagogo sugere que elas sejam memorizadas, pois, ao memorizá-las a criança ficará livre para prestar atenção nos distintos aspectos técnicos tais como postura, afinação e técnica e nos aspectos interpretativos tais como frases musicais com dinâmica.

No Brasil o trabalho com o método iniciou-se no ano de 1974 na cidade de Santa Maria no Rio Grande do Sul através da irmã Wilfried, que era professora de música de uma escola local. Curiosa para conhecer o método que estava revolucionando o estudo de violino para crianças a Irmã procurou informações na embaixada Japonesa em Porto Alegre e descobriu que o criador do método, Shinichi Suzuki, morava na cidade de Matsumoto no Japão. Wilfried, então, conseguiu embarcar para o Japão para ter aulas além do contato com outros professores que estavam estudando sobre o método. A partir desses contatos, veio ao Brasil o prof. John Kendall para demonstrar a parte prática do método já que os professores tinham o conhecimento mais aprofundado apenas da parte teórica através de leituras. O método Suzuki foi solidificado e validado no Primeiro Encontro Nacional do Método Suzuki no Brasil na cidade de Santa Maria no estado de Rio Grande do Sul.

Hoje, as idéias e a utilização do método Suzuki estão difundidas por todas as regiões do país. Aqui no Maranhão essa metodologia é adotada em algumas instituições de ensino de música e projetos sociais.

Vários são os fatores que nos fizeram utilizar o método Suzuki no trabalho desenvolvido no Projeto Sol Nascente, dentre eles a facilidade de memorizar as peças de melodias fáceis e que possuem grau de complexidade maior a medida que alcançamos a próxima música do método.

Segundo Ying (2008 p. 114) as canções do livro I do Suzuki eram simples e de um charme atrativo. Já as melodias do nível três eram mais sólidas e compostas por grandes compositores como J. Sebastian Bach. Os alunos devem adquirir técnicas em material prévio para poder tocar essas composições e produzir novas qualidades de maturidade musical no desempenho de sua execução.

## CAPÍTULO IV: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE VIOLINO NO PROJETO SOL NASCENTE

### 4.1 Histórico do Sol Nascente

O programa Sol Nascente é uma proposta social e cultural voltada para crianças e adolescentes oriundos de famílias de baixa renda dos bairros da Ilhinha e São Francisco e posteriormente transferido para o município de Paço do Lumiar. O programa foi iniciado no dia 15 de outubro de 2005 tendo como mentor o então presidente da Assembléia legislativa do Maranhão, o deputado João Evangelista. Em entrevista cedida ao Jornal Pequeno<sup>35</sup>, a presidente do Grupo de Esposas de Deputados (GEDEMA) relata que o programa buscava “incluir socialmente 1.200 crianças, por meio da música, teatro e dança, estimulando-os e valorizando-os como cidadãos úteis e responsáveis”. Porém, esse número era apenas um desejo de expansão do projeto.

Objetivos:

- Incluir socialmente crianças e adolescentes através da arte;
- Formar grupos artísticos;
- Viabilizar a participação dos grupos nos grandes eventos culturais da cidade, como: FEMACO e festivais de teatro e dança;
- Realizar um grande espetáculo no final do ano;
- Construir a “práxis” da ética e da cidadania no cotidiano da ação;
- Buscar a participação das famílias, lideranças comunitárias, sociedade e órgãos afins, junto ao programa;
- Realizar convênios e/ou parcerias com Órgãos, Empresas, Institutos e Fundações, quanto ao encaminhamento de alunos à profissionalização.
- Incorporar ao quadro de funcionários, alunos com experiência, capazes de monitorar os demais alunos.

O público alvo eram crianças e adolescentes com faixa etária entre oito a dezesseis anos, moradores dos bairros da Ilhinha e São Francisco.

---

<sup>35</sup> Link disponível em: <http://www.jornalpequeno.com.br/2005/10/23/Pagina22473.htm> acesso as 20:18

Dentre as atividades<sup>36</sup> desenvolvidas encontram-se oficinas,<sup>37</sup> grupos de canto coral, grupos de dança, aulas de instrumentos de sopro de cordas, tão somente violoncelo e violino<sup>38</sup>

O processo de seleção dos alunos era permanente com o preenchimento de fichas que continham todas as informações necessárias para que o aluno pudesse ingressar no programa, tais como: ter idade entre 8 e 16 anos, ser morador do Bairro do São Francisco e Ilhinha, estarem devidamente matriculados em escola pública, ser de família de baixa renda. O coordenador selecionava os alunos a partir dessas informações. O total de faltas permitido era de três consecutivas ou quatro alternadas. O aluno que ultrapassasse esse limite era desligado automaticamente do curso cedendo o lugar a outro da lista.

Em 2010 houve a contratação de dois professores de instrumentos de corda, Thaynara Oliveira (violino) e Rogério Chaves (violoncelo). No ano seguinte houve transferência das atividades praticadas na área do São Francisco para o município de Paço do Lumiar, no bairro do Maiobão, por iniciativa política, a fim de dar oportunidade de acesso ao projeto às crianças e jovens da área em questão. Ao programa foram adicionadas atividades esportivas com a implantação das aulas de xadrez, futebol e vôlei.

A primeira apresentação dos alunos no novo núcleo aconteceu no dia 05 de maio em comemoração ao Dia das Mães, com apresentação da orquestra do programa tocando “Como é grande o meu amor por você” (Roberto Carlos) e das demais oficinas (coral e dança).

#### **4.2 Rotina de atividades<sup>39</sup>**

##### **Sábado:**

- 08:00H – Entrada os alunos e início das atividades matutinas
- 12:00H – Almoço/ Intervalo (os alunos permanecem na escola)
- 01:30H – Retorno para as salas/ Início das atividades vespertinas
- 16:00H – Lanche e saída dos alunos

##### **Domingo:**

- 08:00H – Entrada os alunos e início das atividades matutinas
- 12:00H – Almoço e saída dos alunos

---

<sup>36</sup> Atividades inseridas no ano de 2010.

<sup>37</sup> O numero de oficinas expandiu-se com a implantação das atividades esportivas no ano de 2011.

<sup>38</sup> Atividades inseridas no ano de 2010.

<sup>39</sup> Rotina das atividades praticadas no ano de 2010, quando foram iniciadas as oficinas de violino e violoncelo.

### **Horários:**

DIA	OFICINA	OFICINA	OFICINA	SUPORTE
Sábado/manhã	Coral	Dança		Banda
Sábado/tarde	Banda	Cordas	Coral	Cordas/dança
Domingo/manhã	Banda	Cordas		Cordas/coral

### **4.3 Equipe técnica no ano de 2010**

- 01 Coordenador
- 01 Professor de Canto Coral
- 02 Professores de Instrumento Sopro
- 01 Professor de Violoncelo
- 01 Professora de Violino
- 01 Professor de Dança de Rua

### **Equipe técnica atual**

- 01 Coordenador
- 01 Professor de Canto Coral
- 02 Professores de Instrumento Sopro
- 01 Professor de Violoncelo
- 01 Professora de Violino
- 01 professor de vôlei
- 01 professor de handbol
- 01 professor de futebol
- 01 professor de dança
- 01 enfermeira

Nessa concepção o programa Sol Nascente fomenta uma ação educativa prazerosa e recreativa, que prevê além das habilidades artísticas, a aprendizagem da convivência e dos valores morais e sociais, como pilares estruturais da formação democrática e vivência prática da cidadania.

#### **4.4 A Expectativa do Primeiro Dia**

Ver e ouvir um instrumento musical de arco como o violino e o violoncelo nunca havia sido vivenciado por aquelas crianças e jovens, que com seus olhos e ouvidos atentos se encantavam pelas melodias executadas pelos instrumentistas.

Nós, professores, fomos convidados a fazer a primeira visita ao projeto. Dia de apresentar aos alunos os novos instrumentos e nós mesmos. Tínhamos como objetivo principal, naquele momento, conquistar aquelas crianças para serem nossos alunos e desmistificar que o estudo do instrumento fosse visto e logo descartado como algo de difícil ou de demorada realização. Procuramos então, fazer uma apresentação com repertório popular para que as melodias fossem facilmente identificadas pelo público. Esse primeiro momento era crucial para que houvesse um contato positivo tanto em relação ao professor quanto para com o instrumento a fim de torná-lo atrativo de imediato. Dentre o repertório variado, a música que mais chamou a atenção foi “Como é grande o meu amor por você” de Roberto Carlos. O sistema de seleção dos alunos inicial partiria então, do interesse dos alunos ali presentes. Foram disponibilizadas algumas vagas além da quantidade de instrumentos disponíveis (15), caso ocorresse desistência nos primeiros momentos. Nós teríamos que seduzir o aluno para o instrumento, mostrar as diversas possibilidades musicais tocando músicas eruditas que passavam nos comerciais de televisão assim como as melodias de músicas populares próximas ao contexto musical vivido por eles.

Partindo do princípio de que os programas e projetos sociais trabalham com visibilidade nós tínhamos que realizar o máximo e o melhor possível, em um pouco espaço de tempo, sendo necessário considerar um padrão mínimo de qualidade de execução instrumental para que os alunos pudessem se sentir estimulados com os resultados no aprendizado.

#### **4.5 Após a escolha do instrumento...**

Parpinelli *apud* Bohn (2008 p. 33) afirma que o bom ensino deve ter sua base nos resultados obtidos pela investigação do professor, esclarecendo todos os pontos importantes que forem necessários para o desenvolvimento do aluno. Esse espírito de investigação é necessário para que o professor não paralise seus conhecimentos e não lecione por um único programa de ensino, deve manter-se sempre atualizado nos novos informes didáticos, armazenando novidades para o seu método de ensino. Partimos dessa premissa para o

desenvolvimento das atividades em sala de aula que consistia na observação dos seguintes princípios:

- 1) Apresentação da atividade exemplificada pelo professor;
- 2) Estímulo à participação constante;
- 3) Experimentar o exercício em conjunto;
- 4) Repetição variada – o conteúdo ministrado é o mesmo para todos os alunos, entretanto, a diversidade de abordagens é diretamente proporcional à diversidade de características psicofísicas dos alunos.
- 5) Resolução de problemas;
- 6) Espaço de tempo para estudo em grupo ou individual;

As aulas de violino aconteciam no sábado a tarde, das 13:30h às 16:30h e domingo das 8:30 as 11:30. Foram desenvolvidas rotinas diárias tais como:

Sábado:

- Técnica do violino (arco, postura, colocação de dedo);
- Revisão da aula anterior;
- Canto através da reprodução das melodias estudadas;
- Execução das melodias;
- Espaço de tempo para estudo individual ou em grupo;
- Execução das melodias trabalhadas no dia e melodias de aulas anteriores em grupo;
- Horário de saída;
- Distribuição do lanche;

Domingo: 08: 30h às 11:30h

- Aulas teóricas e prática instrumental.
- Preparação para o almoço.

Os primeiros momentos de contato com o instrumento foram cheios de ansiedade e desafio tanto para o aluno quanto para o professor, por ser a sua primeira experiência nesse tipo de trabalho. As primeiras aulas de qualquer instrumento iniciam-se com a apresentação deste, manuseio e cuidados básicos para com ele, principalmente quando nos referimos a instrumentos frágeis como o violino e o seu arco, onde ambos têm as suas peculiaridades de manuseio. Iniciamos as aulas com a disposição dos alunos em pé, intercalados, com uma

distância significativa evitando assim, os incidentes com arco nos olhos do outro. O alongamento corporal iniciava as aulas, pois por se tratar de uma postura difícil e para evitá-lores na musculatura, o alongamento era uma prática crucial e constante.

Antes de tocar qualquer peça a preparação psicológica e física é de extrema importância. Era costume ressaltarmos sobre a concentração e a consciência do que se iria fazer no instrumento, antes analisando a postura, o arco nas cordas e a preparação dos dedos da mão esquerda e direita. Fitas eram usadas para marcar a posição dos dedos até que o aluno as aprendesse. As diferentes regiões do arco, que são o talão, o meio e a ponta, também foram marcados por fitas para que a criança use a parte do arco específica pedida pela música ou exercício. Os alunos tiveram dificuldade com a mão direita, a do arco, pois não tinham paciência para segurar da forma correta, por não ser uma forma confortável. Em relação a essa questão dentre todas as dificuldades enfrentadas pelos alunos, a medida tomada era de que nenhuma dessas situações pudesse vir a ser um obstáculo para o aprendizado. Por isso, muitas vezes preferímos deixar passar uma ou outra posição para a finalização do exercício, a ter que submeter o aluno à repetição isoladamente. A correção era feita muitas vezes com um olhar para a posição errada.

Os instrumentos do projeto não poderiam ser levados para casa, por serem tombados não ficavam disponíveis aos alunos que só tinham acesso a eles aos fins de semana, e a maioria não tinha condições financeiras para adquiri-los. Esse é o principal problema enfrentado, pois a prática só acontecia aos fins de semana. Tendo em vista que os alunos não estudavam em casa, pensamos na necessidade do estudo individual em parte do tempo da aula. A medida tomada foi deixar um intervalo de tempo para o estudo individual ou em grupos de três, onde íamos passando, ouvindo e fazendo as correções necessárias.

De início não utilizamos a partitura. As notas das melodias eram escritas no quadro com a digitação. Para facilitar o aprendizado, cantávamos as melodias antes de ir para o instrumento, tendo como base as premissas do Suzuki, que recomenda que a melodia seja internalizada. A primeira melodia do Suzuki foi reconhecida imediatamente pelos alunos, pois estava presente em caixinhas de música, em bonecas e/ou outros brinquedos. Para ensinar os exercícios de cordas soltas utilizamos brincadeiras para ensinar os ritmos que foram pedidos nos exercícios, por meio de palavras que ajudariam os alunos a compreender os ritmos e a pulsação. A leitura de partitura foi iniciada por exigência dos alunos que queriam aprender as “bolinhas pretas”, identificá-las e reproduzi-las no instrumento. A diferença de aprendizado era uma das lições que precisava ser aprendida e respeitada pelos alunos por ser se tratar de

um trabalho em grupo, os alunos quando erravam a melodia ou o arco, olhavam para o amigo e procuravam encontrar-se na música. Há um maior desenvolvimento da percepção musical pelo fato de cada aluno ouvir atentamente os companheiros.

#### **4.6 Escolha do repertório**

Tanto o repertório escolhido quanto os exercícios são adaptados para melhorar o aproveitamento dos alunos. Para que o ensino coletivo de instrumentos possa ser aplicado dentro do contexto escolar, os professores precisam sistematizar e combinar metodologias adequadas para a realidade de cada escola. (CRUVINEL, 2008, p. 8).

O acesso a melodias simples e a digitação de fácil memorização foram os fatores preponderantes pela escolha do método Suzuki para ser utilizado no programa de ensino

Desde o início do método o aluno é incentivado a produzir um som bonito e afinação satisfatória. Há também uma preocupação com a forma da mão nas melodias, para que futuramente, com músicas mais rápidas a mão esteja preparada na forma correta para mudanças contínuas.

De início não utilizamos a partitura. As notas das melodias eram escritas no quadro com a digitação. Para facilitar o aprendizado, cantávamos as melodias antes de ir para o instrumento. A primeira melodia do Suzuki logo foi reconhecida pelos alunos, pois estava presente em caixinhas de música de bonecas. Para ensinar os exercícios utilizamos palavras como *Cho-co-la-te/ do-ce*, para representar os ritmos da melodia. A mesma metodologia era utilizada para outros ritmos.

Como as aulas de violino e o próprio contato com o instrumento ocorrem somente aos finais de semana, a assimilação do conteúdo demora um pouco mais de tempo para ter sua execução satisfatória. A necessidade de adaptação do repertório e dos exercícios tem de ser constante, devido as diferenças de tempo de assimilação entre os alunos. Para as dificuldades de reprodução de alguma figura rítmica, buscávamos abordar um aspecto da pedagogia Orff com a utilização de movimentos corporais para a experimentação corporal dos ritmos estudados. Como destacava Suzuki, qualquer atividade a ser desenvolvida por crianças tem que incluir aspectos relacionados à relação aluno-família-professor não somente para garantir a presença deles, crianças e pais, nas aulas, mas também proporcionar um ambiente saudável e positivo.

Após um curto tempo de trabalho fomos indagados pela coordenação, se seria possível fazermos uma apresentação. Confirmada a apresentação, o foco das aulas foi mudado

e as aulas teóricas foram substituídas por ensaios. três músicas do Método Suzuki foram apresentadas: *Twinkle, Twinkle, Little Star, Lightly Row e Go tell Aunt Rhody*.

#### **4.7 Dificuldades enfrentadas para a execução do projeto**

As maiores dificuldades enfrentadas durante o processo de ensino foram principalmente a estrutura física da escola onde as oficinas aconteciam, não havia salas adequadas e no período chuvoso as salas enchiam de água por conta das inúmeras infiltrações. As oficinas aconteciam todas ao mesmo tempo, ou seja, tínhamos que lidar com o som da banda de metais, as aulas de dança, coral, violoncelo. Muitas vezes tínhamos que dividir a sala de aula com os alunos de violoncelo, por falta de espaço na pequena escola. Os materiais para a manutenção dos instrumentos como encordoamento eram de difícil acesso por dependermos da liberação do orçamento no GEDEMA, muitas vezes compramos as cordas com o nosso próprio dinheiro para que os alunos não passassem muito tempo com o instrumento sem encordoamento, alem da falta de material como quadro adequado, giz ou pincel. Na escola não havia maquina para fotocópia, nem lugar apropriado para guardar os instrumentos, eles eram levados para a sede da Assembléia Legislativa com manuseio muitas vezes criticado pelos professores.

O fato de os alunos não terem acesso ao instrumento durante a semana, prejudicava o avanço em menor quantidade de tempo. Muitas vezes passávamos parte da aula seguinte repassando assuntos da semana, pela falta da prática na semana. A mesma dificuldade era enfrentada pelos outros professores, falta de material e manutenção dos instrumentos, compra de palhetas, limpeza dos instrumentos.

Apesar das dificuldades citadas acima, as oficinas eram sempre solicitadas a se apresentar nas festividades da Assembléia Legislativa do Estado do Maranhão, ALEMA, como Dia das Mães, São João e Concerto de Natal, para os funcionários da ALEMA. As apresentações para a comunidade e familiares dos alunos aconteciam em uma escola próxima a sede do projeto, sendo sempre elogiadas pelo desenvolvimento e qualidade do trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em um projeto social leva o profissional a uma realidade distante daquela vivenciada em instituições de ensino regular e/ou conservatórios de música. Esse profissional defronta-se com o multiculturalismo, a linguagem e comportamentos peculiares, o carinho e olhares diferentes. Para as crianças participantes o professor é um exemplo de modelo a ser seguido e almejado. O trabalho e suas dificuldades são recompensados com um sorriso no rosto daqueles jovens que convivem com tráfico, prostituição e medo. Oportunizar o aprendizado, superar dificuldades pessoais e estruturais com a execução satisfatória do trabalho são os principais resultados dessa experiência. Observar e ouvir relatos de pais no que se refere a mudança de comportamento do filho, a socialização, o comprometimento do aluno com o estudo, auto-estima ao superar medos e dificuldades, a ansiedade para vir a aula, são motivos de satisfação e orgulho.

Levando-se em conta os relatos dos familiares e as observações que os próprios professores realizaram com os alunos, tornou-se evidente a mudança e consciência dos envolvidos perante a responsabilidade e desenvolvimento das atividades.

Observou-se que a inclusão social através da música é um fenômeno possível apesar das dificuldades que aparecem em iniciativas desta natureza. Dentre os aspectos positivos pode-se destacar a importância que o apoio familiar tem para que o objetivo do projeto seja alcançado. Constatamos, também, o quanto este tipo de atividades contribui para a formação do cidadão através da música. As diferentes aprendizagens, o respeito às dificuldades do outro, o cuidado com o próprio crescimento e desenvolvimento, são alguns dos aspectos alcançados dentro do ensino coletivo.

Destacamos também a necessidade de infra-estrutura adequada para um melhor desenvolvimento do trabalho, tendo em vista que fazemos educação e educação precisa de investimento. Os resultados seriam muito maiores se tivéssemos um ambiente favorável, material disponível, conforto para os alunos e equipe técnica, assim como a disponibilização dos instrumentos para o estudo durante a semana.

Há um ano o Programa funciona na Associação dos Funcionários da Assembleia Legislativa. As promessas de construção de sala foram feitas, mas ainda não há previsão para a sua efetivação.

Essa experiência demonstrou que o ensino coletivo, além de trabalhar as relações interpessoais e o interagir com o outro, permite obter resultados de aprendizagem satisfatórios no âmbito musical, ou seja, expressar-se musicalmente. Aprender coletivamente permite ao aluno um pensamento crítico e avaliativo sobre si mesmo.

Muitos dos nossos questionamentos foram respondidos. Porém, pudemos perceber através do conhecimento adquirido pelas pesquisas dos referenciais teóricos, e devido a complexidade envolvida em um programa social, como professor, que ainda existem diversos aspectos a serem explorados, buscados, modificados, visando a capacitação necessária para desenvolver trabalhos em contextos sócio-culturais e novas pedagogias.

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Lívia. *O ensino de artes em ONGs*. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- CRUVINEL, Flávia Maria. *Cordas: Uma Experiência Transformadora*. In: Encontro anual da associação Brasileira de educação musical, Santa Catarina, 2003.
- CRUVINEL, Flávia Maria. *Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro Brasileiro de Cultura, 2005.
- DESCARTES, René. *O discurso do método*. Ed. Lepm. São Paulo. 2005.
- GUAZINA, Laize. *Os projetos sociais e a música no 'front' das lutas contemporâneas: entre a biopolítica e a invenção da vida*. IN: ANAIS SIMPOM, 2010. Disponível em: < <http://www.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010-LaizeGuazina.pdf> >
- KOELLREUTTER, Hans. *O ensino da música no mundo modificado*. Disponível em: < <http://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/koell-ensino-po.html> > acesso em: 17 de outubro de 2012.
- BOHN, Débora. *O ensino de violino voltado para deficientes visuais integrando o método Suzuki e a musicografia Braille*. Disponível em: < <http://www.pergamumweb.udesc.br> > Acesso em: 30 de setembro de 2012.
- DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA. SADIE, Stanley (org.) edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.
- FREIRE, Paulo: *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 39ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996b, 148p.
- FONTERRADA, Marisa: *De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.
- GOLDEMBERG, Ricardo. *Educação musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil*. Disponível em: < [http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/18\\_artigo\\_godembergr.pdf](http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/18_artigo_godembergr.pdf) >
- HIKIJI, Rose. *Etnografia da performance da criança e jovens*. Ed. Universidade de São Paulo. 2006.

KLEBER, Magali: *Projetos sociais e educação Musical*. In: SOUZA, Jusamara. Aprender e ensinar música no cotidiano. Porto Alegre: Sulina, 2008

KOELLREUTTER, Hans. *O ensino da música no mundo modificado*. Disponível em: < <http://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/koell-ensino-po.html> > acesso em: 17 de outubro de 2012.

MATEIRO, Tereza. ILARI, Beatriz. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpex, 2011, 347p. – (Série Educação Musical).

SILVA, Gabriele. *Cidadania e inclusão social através da música erudita: projetos sócio-educacionais em Florianópolis*. Disponível em: < <http://www.pergamumweb.udesc.br> >. Acesso em: 10 de outubro de 2012.

SOUZA, Jusamara: *Educação Musical e Práticas Sociais*. In: Revista da Abem, n.10. Porto Alegre, março 2004.

\_\_\_\_\_. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristiana Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SUZUKI, Shinich. *Educação é amor – um novo método de educação*. Ed. Santa Maria. 1983.  
TOURINHO, Cristina: *Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história*. In: XVI Encontro Nacional da ABEM, e Congresso Regional da ISME, América Latina, 2007.

TYSZLER, Marcelo: *Mudança social: uma arte? Empreendimentos sociais que utilizam a arte como forma de mudança*. Revista de administração pública, Nov./Dec. 2007. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003476122007000600002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003476122007000600002&script=sci_arttext) > Acesso em: 14 de outubro de 2012.

VILELA, Cassiana Zamith: *Motivação para aprender música: o valor atribuído a aula de música no currículo escolar em diferentes contextos*. Dissertação de mestrado. UFRGS. 2009

YING, Liu Man. *O ensino direcionado no violino*. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27140/tde-22072009-183401/pt-br.php> > Acesso em: 03 de setembro de 2012.

ZABALA, A. *A prática educativa*. Porto Alegre, Ed. ArtMed: 1998.

## **ANEXOS**

Figura 1



**Apresentação dos alunos no Corpo de Bombeiros Mirim. 2010.**

**Figura 2**



**Primeira apresentação da turma de violino do Programa Sol Nascente em 2010.**

Figura 3



**Aula coletiva de flauta dos alunos do Projeto Sonho de Aline**

Figura 4



**Aula de violão no Projeto Sonho de Aline.**

**Figura 5**



**Apresentação da Orquestra do Programa Sol Nascente no dia das Mães.**