

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE ARTES - CEART**  
**LICENCIATURA EM MÚSICA**

**BERNARDO BURIGO**

**PROJETO AMARALINA:** Uma reflexão sobre a performance musical proporcionada pelo PIBID Música UDESC

**FLORIANÓPOLIS**

**2016**

**BERNARDO BURIGO**

**PROJETO AMARALINA:** Uma reflexão sobre a performance musical proporcionada pelo PIBID Música UDESC

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Licenciatura em Música do Centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Beatriz Müller

**FLORIANÓPOLIS**

**2016**

## **BERNARDO BURIGO**

**PROJETO AMARALINA:** Uma reflexão sobre a performance musical proporcionada pelo  
PIBID Música UDESC

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Música do Centro de Artes da  
Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do grau de  
Licenciada em Música.

### **Banca Examinadora**

Orientadora:

---

Profa. Dra. Vânia Beatriz Müller  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:

---

Profa. M<sup>a</sup> Cecília Marcon Pinheiro  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:

---

Profa. M<sup>a</sup>. Camila Zanetta  
Universidade do Estado de Santa Catarina

**Florianópolis, 9 de dezembro de 2015.**

*“A vida é a arte do encontro. Embora haja  
tanto desencontro pela vida”*  
(Vinicius de Moraes)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais por terem me apoiado durante toda a graduação.

Agradeço ao meu amigo de infância Gustavo, pela amizade e companheirismo.

Agradeço a minha professora e orientadora Vânia Muller, por contribuir muito para a minha formação como futuro Educador Musical, acreditando na Educação libertadora. Obrigado por todos esses anos de PIBID Música.

Agradeço ao meu parceiro de estágio Raphael, por todos os momentos e ensinamentos com a turma do 6º ano.

Aos colegas de PIBID Música, desde que iniciei no programa, foram fundamentais nesse caminho nesse processo de aprendizagem na escola.

À turma do 5º com quem tive os melhores momentos em uma sala de aula, criando um vínculo afetivo muito forte, por todos os momentos prazerosos na experiência musical.

Aos Professores da Licenciatura em Música da UDESC, por sempre estarem solícitos no diálogo com os estudantes.

E por fim, agradeço aos amigos Pedro e Beatriz, com quem dividi momentos em sala de aula que me fizeram compreender melhor a prática da Educação Musical.

## RESUMO

BURIGO, Bernardo. **PROJETO AMARALINA: Uma reflexão sobre a performance musical proporcionada pelo PIBID Música UDESC**

2016. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Licenciatura em Música, Florianópolis, 2016.

O presente estudo visa compreender, ao analisar o “Projeto Amaralina”, projeto de Educação Musical realizado em parceria entre o PIBID Música e a escola EEB Simão Hess, como transparecem os aspectos “vivencial” e “comunitário” da música, conceitos apresentados por Christopher Small (1989,1998,1999) no projeto em questão. Através da utilização da opção metodológica de “estudo de caso”, na condição de observador participante –já que fui estagiário e bolsista do PIBID Música- durante o período da pesquisa, de Julho a Dezembro de 2016, pude analisar a importância da *performance* para a Educação Musical. Observei também a função social que a *performance* pode proporcionar a todos os envolvidos, aqueles da comunidade escolar e os da comunidade acadêmica.

**Palavras-chave:** Performance musical; Aspectos “comunitário” e “vivencial” da música; Educação Musical; Projeto Amaralina.

## ABSTRACT

BURIGO, Bernardo. **“PROJETO AMARALINA”: A Reflection on Musical Performance offered by PIBID Musica.** 2016. Completion of course work (Graduation). University of State of Santa Catarina, Arts Center, Music Degree, Florianópolis, 2016.

The present study aims at understanding, through the analysis of the “Projeto Amaralina”, a Musical Education project which is partnership between “PIBID Música” and the “EEB Simão Hess” school, how do the “communitarian” and “experiential” aspects of Music transpire, concepts presented by Christopher Small (1989,1998,1999) in the project discussed. Through the methodological choice of a study case, in the condition of a participating observer-since I was a intern and had a scholarship granted by the “PIBID Música”- through the period of research, from July to December of 2016, I could analyse the importance of the *performance* to Musical Education. I observed also the social function that the *performance* can provide to all involved, those at the school community and those at the academic community.

**Keywords:** Musical performance; "Communitarian" and "experiential" aspects of music; Musical education; Projeto Amaralina.

## LISTAS DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Organograma das audições na escola .....	21
<b>Figura 2</b> - Grafia da música <i>Amaralina</i> feita pela professora da oficina .....	25
<b>Figura 3</b> - Estudantes da oficina de violino ensaiando <i>Amaralina</i> .....	26
<b>Figura 4</b> - Oficina de violino e oficina de violão juntas .....	28
<b>Figura 5</b> - Turma do 3º ano .....	29
<b>Figura 6</b> - Crianças compartilhando a letra da canção .....	31
<b>Figura 7</b> - Utilizando canos para fazer o som do vento.....	33
<b>Figura 8</b> - Crianças tocando os objetos sonoros no ensaio geral.....	34
<b>Figura 9</b> - Ensaio Geral do Projeto <i>Amaralina</i> .....	36

# SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>1</b>	<b>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA .....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>14</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>20</b>
3.1	A ESCOLA-NÚCLEO DO PIBID MÚSICA: O CENÁRIO DA PESQUISA.....	20
3.2	ESTUDO DE CASO.....	21
<b>4</b>	<b>CENAS MUSICAIS DO PROJETO AMARALINA.....</b>	<b>23</b>
4.1	NA ESCOLA-NÚCLEO .....	24
4.1.1	Oficina de Violino .....	24
4.1.2	Na Turma do 3º ano do Ensino Fundamental: o censo do coletivo.....	28
4.2	NA UNIVERSIDADE.....	32
4.2.1	Na Disciplina de Grupos Musicais Percussão .....	32
4.2.2	Na Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado .....	35
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>39</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>41</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>43</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se no campo da Educação Musical, com ênfase na *performance* musical a partir dos conceitos desenvolvidos por Small, a saber, os aspectos “comunitário” e “vivencial” da música, bem como o *musicking* (SMALL, 1989,1998,1999). Delimita-se a temática mencionada na experiência do Projeto Amaralina, concebido em uma reunião dos bolsistas do PIBID Música e realizado na escola EEB Simão Hess, a escola-núcleo de atuação do PIBID Música, desde 2014, em parceria com outros estudantes do curso de Licenciatura em Música UDESC. Dessa forma a pesquisa delimita-se temporalmente de julho a dezembro de 2016.

Despertou-me curiosidade, inserido nesse espaço, a seguinte indagação, que apresento como questão de pesquisa: como os aspectos “comunitário” e “vivencial” apresentados por Small transparecem na realidade do Projeto Amaralina? Por utilizar de recursos pedagógicos como a utilização de instrumentos sonoros alternativos e a desconstrução das hierarquias do ensino tradicional da música, e focando no ato de se fazer música, na *performance* musical, sugeri como hipótese inicial do presente trabalho que o Projeto Amaralina oportunizaria vivências coletivas em todos aqueles envolvidos, além de contribuir para a formação dos futuros professores.

Para melhor responder a problemática apresentada, optei pelo método de estudo de caso, a descrição qualitativa e a minha imersão no campo da pesquisa e contato direto com o objeto de estudo. Esse método foi facilitado pelo fato de eu ser bolsista do PIBID Música desde o segundo semestre de 2014, além de estar, atualmente, atuando como estagiário na turma do 6º ano da escola EEB Simão Hess. Julgo importante essa pesquisa pois são poucos os trabalhos que abordam a *performance* musical e sua importância para a Educação Musical. O caráter imersivo e social dessa pesquisa também a torna relevante, pois ao analisar a educação no dia a dia e utilizar as ferramentas teóricas da área, torna-se possível uma melhor compreensão da Educação Musical e da possibilidade de transformação da realidade.

Meu objetivo com esse estudo é o de melhor compreender os aspectos “comunitário” e “vivencial” de Small em um caso concreto de Educação Musical. Além disso, os objetivos complementares, são, pois: Situar os conceitos de “ecologia acústica” e “paisagem sonora” de Schaffer no Projeto Amaralina; Buscar entender como se deu a interação entre os estudantes universitários e as crianças envolvidas no projeto.

Para melhor cumprir os objetivos, optei por iniciar meu trabalho com uma revisão bibliográfica focada nos autores que dissertam sobre educação musical e sua relação com a prática. Já no capítulo 2 realizei um estudo teórico acerca dos conceitos apresentados por Small e Shaffer, No capítulo 3 dedico-me a apresentar a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. No capítulo 4 me propus a analisar e dissertar sobre as observações que fiz na EEB Simão Hess, na oficina de violino e na aula curricular do 3ºano. No segundo tópico analiso duas disciplinas do curso de Licenciatura em Música da UDESC que têm ligação com o Projeto Amaralina: Grupos Musicais de Percussão II e IV e Estágio Curricular Supervisionado.

## 1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Na busca por trabalhos que abordem a temática na qual está inserido o presente trabalho, encontrei autores que destacam a importância da *performance* musical para o ensino de música.

Dentre eles há aqueles que abordam o tema sobre a perspectiva da etnomusicologia: Muller (2000), Small (1989,1998,1999), Nogueira (2015), Schmidt (2015), bem como aqueles que trabalham a sociologia da música: Souza (2004), Fialho (2014). Para afirmar a importância desse aspecto, SMALL (1989) quando fala da música fora do marco europeu, comenta a importância das gravações para termos acesso a este tipo de música, porém não nos dá acesso ao que “bien puede ser el aspecto más importante de la música – su aspecto social –” (SMALL, 1989, p. 45)

Para explicar a importância do aspecto social da música, SMALL (1989) faz sua investigação da música balinesa e africana, onde percebe que a prática musical é uma atividade cotidiana e de caráter comunitário, averiguando que músicos e “não músicos” participam do ato musical dando importância ao processo artístico, ao fazer musical. Nesse sentido, o objeto artístico criado a partir dessas vivências não é algo central para essas culturas como acontece na música do ocidente pós-renascentista, em que se dá mais importância a obra musical, na experiência individual e nas relações lógicas que a música tonal oferece.

A música para essas culturas orientais, balinesa e africana é “casi como una parte de la tecnología, es decir, como una de las habilidades necesarias para sobrevivir bien” (SMALL, 1989, p. 45). Nos atos cerimoniais dos balineses a música tem um papel indispensável tal como “la del incienso, las flores y ofrendas.” (SMALL, 1989, p. 50). Este estudo baseou-se na vida balinesa tradicional, sem a influência da cultura ocidental, que inevitavelmente chega a esses lugares levando consigo os valores do capitalismo e do consumismo do ocidente em que “el interés se ha desplazado desde el proceso creativo a la producción de la música como bien de consumo” (SMALL, 1989, p. 48).

Na pesquisa realizada pela Licenciada em Música Bruna Nogueira cujo título é “*Os aspectos “comunitário” e “vivencial” da música entre crianças de 4º ano do ensino fundamental*”, a autora realiza uma pesquisa-ação com procedimentos etnográficos feita em 2015 focando centralmente na *performance* musical. Essa pesquisa foi realizada também na EEB Simão Hess, onde a autora atuou como estagiária na turma do 4º ano do ensino fundamental. No terceiro capítulo do seu trabalho, a autora trata do “aspecto comunitário” da

música segundo SMALL (1989), descrevendo algumas práticas musicais feitas em sala, e como essas atividades revelaram a presença desse aspecto, não só entre as crianças mas também entre os professores, bolsistas e estagiários da música que atuam na escola.

No trabalho feito por outra licencianda em música, Beatriz Woeltje Schmidt, "*Práxis em Educação Musical Humanista: uma experiência no 5º Ano do Ensino Fundamental*", a autora traz uma experiência feita na mesma escola da presente pesquisa, analisando a possibilidade de se fazer uma educação musical humanista no sistema escolar atual. Em um subitem da fundamentação teórica a autora traz o "aspecto comunitário" da música na perspectiva de Small (1999), em que ressalta a importância da música feita coletivamente, contrário ao individualismo imposto pelo sistema mercadológico da educação, concluindo que levar em consideração esse aspecto, pode ser definitivo, já que favorece potencialmente uma educação musical humanista.

Na dissertação de mestrado, realizada na UFRGS, "*A música é, bem dizê, a vida da gente*": um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre – EPA (MULLER, 2000), a autora baseia sua pesquisa na relação que as crianças e adolescentes em situação de rua tem com a música, e como a música está inserida na vida deles. Durante sua pesquisa, a autora se dá conta da importância e dos sentidos que eram gerados, através das relações pessoais entre os alunos e também sua relação com a escola, ou seja, dos vínculos que se revelavam e os que eram criados a partir das práticas musicais. Segundo SMALL (1998, pg. 142), na performance musical as pessoas envolvidas: "(...)estão, essencialmente, celebrando as relações que se estabelecem entre elas, e que a qualidade da performance será determinada pela qualidade das relações geradas no momento da performance."

Em um artigo para a revista ABEM com o título "*Educação musical e práticas sociais*" (SOUZA, 2004) a autora discute a música como um fato social e suas relações com a educação musical, julgando importante relevar nas práticas musicais a maneira que crianças e adolescentes se relacionam com a música. Ressalta que na formação dos currículos em música há uma tendência em ignorar a questão social em que está envolvida a prática musical. Na educação musical de criança e adolescentes, a autora defende que:

Como ser social, os alunos não são iguais. Constroem-se nas vivências e nas experiências sociais em diferentes lugares, em casa, na igreja, nos bairros, escolas, e são construídos como sujeitos diferentes e diferenciados, no seu tempo-espço. E nós, professores, não estamos diante de alunos iguais, mas jovens ou crianças que são singulares e heterogêneos socioculturalmente, e imersos na complexidade da vida humana (SOUZA, 2004, p. 10).

A autora conclui em seu artigo que a aprendizagem das crianças e jovens é um processo duplo de formação, ou seja, um que é imposto pelo sistema escolar e outro que acontece em sua vida cotidiana. O trabalho feito na escola-núcleo, segundo a proposta do PIBID Música, procura favorecer o desenvolvimento musical, levando em consideração que os vínculos gerados nas performances musicais no coletivo, favorecem potencialmente a musicalidade.

O livro organizado por SOUZA (2014) “*Música, educação e projetos sociais*” traz vários autores que discutem a música nas culturas marginalizadas, em projetos sociais. Uma das autoras do livro, FIALHO, discute os aspectos da formação e da atuação do professor de música em projetos sociais, na qual a música ocupa lugar de destaque em muito desses espaços. Coloca que é comum a ênfase dada à *performance* musical nesses espaços, revelando que o sentido dessa *performance* é “desprendido de uma estética musical rígida e tradicional” (FIALHO, 2014 p.134). Fialho analisa a *performance* na perspectiva de Small (1998), onde a prática musical é comparada a um ritual em que as pessoas envolvidas estão celebrando e vivenciando algo que não poderia ser feito por outro meio, a não ser a música.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No que concerne a tão necessária reforma e expansão do ensino básico brasileiro, um dos principais alicerces para edificar tal projeto passa necessariamente em promover uma melhor formação aos futuros professores, para que os mesmos possam enfrentar os desafios impostos pelo dia a dia da prática de ensino e principalmente saber lidar com os percalços da realidade da educação brasileira. Foi, na teoria, visando consolidar tal proposta, que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), concebeu o PIBID:

O Pibid foi implementado em 2009 com o objetivo de incentivar e valorizar a profissão do magistério, bem como aprimorar o processo de formação de docentes para a educação básica. Esse programa visa promover aos futuros professores os primeiros contatos com o campo de atuação, contribuindo para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação do professorado, com a finalidade de elevar a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de Licenciatura (CAPES, 2013a).

Ainda de acordo com a CAPES, os objetivos do programa se dividem em seis eixos principais:

1) Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; 2) contribuir para a valorização do magistério; 3) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; 4) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; 5) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; 6) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2016) <sup>1</sup>.

Da criação do programa até os dias de hoje, algumas análises acadêmicas avaliaram as consequências do programa em sua extensão. O PIBID concede, anualmente, bolsas para iniciação à docência, supervisão, coordenação de área, coordenação de área e gestão e coordenação institucional. Dentre as 90 mil bolsas concedidas em 2014, 70 mil delas foram destinadas a estudantes de licenciatura, mostrando também um importante papel de incentivo a permanência dos estudantes em seus respectivos cursos, haja vista o auxílio financeiro que tal programa oferece. No que se refere a formação dos licenciandos, por exemplo, algumas investigações apontam que alguns resultados já podem ser vistos:

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: Junho, 2016.

Os licenciandos, ao vivenciarem a prática pedagógica em sua área de formação, passam a ter a sala de aula como um espaço em que se traduz o conhecimento em experiências práticas de ensino. Quando as atividades de vivência pedagógica expandem-se para além da sala de aula, amplia-se sua visão do entorno e, conseqüentemente, do todo, e o educar passa a ser percebido como um processo que ultrapassa a percepção cognitiva. (NEITZEL, FERREIRA, COSTA, 2013, p. 103).

Como afirmava Paulo Freire “ensinar exige apreensão da realidade” (FREIRE, 2016 p. 67). O contato com a realidade específica das instituições de ensino público brasileiras é um dos principais benefícios de programas como o PIBID. Focado em escolas públicas, o programa proporciona ao estudante a verdadeira prática docente e o coloca em contato direto com a diversidade cultural, racial, e socioeconômica tão característica da sociedade brasileira. Temas conflitantes como religião, ciência, cultura e até o contato com dogmas e negligências vistos em sala de aula se impõem como desafios ao ensino “ideal”. Entre os problemas em que se coloca entre teoria e prática, entre o ideal e o real, outro ponto a ser destacado como desafio intrínseco à educação no Brasil é a permanente falta de recursos materiais com o qual futuro professor deverá saber lidar.

No ensino de música tal problema é especificamente pertinente, tendo em vista a necessidade de material adequado (instrumentos, espaço, etc.). Dessa forma é necessário ao licenciando uma apreensão totalizante do real:

“Outro saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito a sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.” (FREIRE, 2016, p. 67).

Em específico o PIBID/Música da UDESC se propõe também a cumprir a função social de através da performance musical contribuir para a formação do pensamento crítico, tanto dos bolsistas quanto dos alunos inseridos no programa.

O PIBID Música UDESC iniciou sua parceria com a EEB Simão José Hess, sua escola-núcleo, em fevereiro de 2014. O trabalho iniciou-se tendo como principal objetivo proporcionar uma formação mais completa para os futuros professores, onde realiza-se a aproximação entre a universidade e a escola, vivência e reflexão crítica. No PIBID Música trabalha-se<sup>2</sup> ocupando os espaços de ensino com atividades baseadas na performance musical, fundamentadas teoricamente nos aspectos “comunitário” e “vivencial” da música de acordo com SMALL (1989,1998) bem como nos pressupostos musicais-humanistas da "paisagem sonora" de Murray Schafer, entre outras propostas.

---

<sup>2</sup> Vide: PIBID Música UDESC. Disponível em: <http://pibidmusicaudesc.wixsite.com/pibidmusicaudesc/o-pibid>. Acesso em: Novembro de 2016.

O programa conta hoje com 10 bolsistas e 14 estagiários das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Música UDESC. Os principais objetivos político-pedagógicos do PIBID Música são<sup>3</sup>:

- Fazer música – e levar crianças e adultos a fazer música – como algo que leva em si uma satisfação inerente;
- Desconstruir as dicotomias e fragmentações entre as disciplinas “de teoria” e “de prática” e disciplinas “de música” e “de educação”;
- Desejar conhecer os sentidos subjacentes a quaisquer práticas musicais e a compreender a enorme importância do educador musical relativizar juízos de valor, sobre a música de quaisquer grupos sociais, em qualquer tempo e contexto histórico.
- O discernimento de especificidades do contexto escolar, tanto quanto aprofundar o Conhecimento sobre os mecanismos que na escola são produtos e reprodutores sócio sistêmicos.

Cristopher Small (1989,1998,1999) conceituou e foi estudioso do aspecto “vivencial” e “comunitário” da música, obra teórica referência para esse trabalho. Através da observação antropológica realizada em Bali na indonésia, e em uma tribo africana SMALL(1989) deriva suas principais conclusões. No caso de Bali, por exemplo, a educação musical é feita de maneira informal, ou seja, uns aprendem com os outros. SMALL (1989) observou que não existe dicotomia entre ensino e performance, e o processo musical é um todo indivisível, onde essa vivência sempre se dá em comunidade. As crianças e jovens participam dos eventos musicais não só como ouvintes passivos, estão intimamente ligados ao processo criativo das práticas culturais balinesas:

A los niños se les acostumbra desde el principio a los ritmos intrincados y a compleja polifonía no-armónica de la música, y muchos empiezan a tocar a edad muy temprana. Más de un autor ha observado cómo, durante una actuación, uno de los miembros de un gamelán se sentaba en las rodillas a su hijito y, poniéndole en las manitas los palillos del metalófono, le hacía tocar las teclas necesarias en el momento adecuado. (SMALL, 1989, p.51)

Através de suas observações SMALL (1999) pôde perceber que a música só existe enquanto estiver sendo tocada, ouvida. Dessa forma, o autor propôs que o substantivo *music* não representava a ação musical e deveria ser substituído pelo verbo *music*ing, que abrange a importância da *performance* musical, da ação, como algo primário e inerente à vivência para

---

<sup>3</sup> Idem.

o ser humano e sua relação com o processo artístico. O aspecto “vivencial” e “comunitário” da música possuem relação estreita com a ideia de *musicking*.

O aspecto “vivencial”, conceito chave na obra de SMALL (1989), é em seu entendimento, a valorização do processo artístico e não somente do objeto criado a partir desse processo, tão reverenciado na cultura Ocidental pós-renascentista. Nas palavras do autor:

a arte é algo mais que a produção de objetos belos e expressivos [...] para que outros os contemplem e admirem; é essencialmente um processo, por meio do qual exploramos nosso meio, tanto o interior como o exterior, e aprendemos a viver nele (SMALL, 1989, p. 13-14).<sup>4</sup>

SMALL (1998) confere tamanha importância ao aspecto "vivencial" da música, que o autor sugere que: "toda arte é ação, performance, [...] e seu significado não reside no objeto criado mas nos atos de estar criando, estar expondo, e estar percebendo" (p.140).

O aspecto “comunitário” da música diz respeito a música feita coletivamente, a música partilhada pelas pessoas na *performance* musical, onde de acordo com SMALL (1998):

O ato musical se estabelece, também, como um reflexo das relações humanas existentes entre os integrantes da comunidade, onde o objeto musical não tem relevância no sentido sacralizador como na sociedade ocidental moderna, em que, uma tensão crescente na obra musical direciona a atenção a um clímax. (APUD: MULLER, 2000, p. 63-64)

Através de sua pesquisa feita em Bali, o autor pôde compreender o aspecto “comunitário” da música naquela sociedade, onde identificou que: "as atividades em geral não se praticam como algo condizente a um objetivo desejado a alcançar, se não como algo que leva em si uma satisfação inerente" (SMALL, 1989, p. 55).

Tais aspectos foram também observadas por MULLER (2000) em Porto Alegre em sua pesquisa realizada com crianças e adolescentes em situação de rua, quando a autora conclui que:

A música ligava-se tão intrinsecamente à vida das crianças e adolescentes em situação de rua que, verbalizar a seu respeito com os alunos trazendo-a para reflexão, a destacaria da totalidade em que está inserida, descaracterizando-a da função que tem para eles. Os alunos traziam consigo a percepção da música como um elemento intrínseco da sua vida, pertencendo a uma totalidade vivencial da qual não fazia parte nenhuma formalidade com a música, e que a sua prática - entendido no caso como o uso da música de maneira geral - estava vinculada às suas relações sociais. (MULLER 2000, pg. 174-175).

---

<sup>4</sup> Tradução própria.

É a partir desta perspectiva que farei minha interpretação do Projeto Amaralina. Desde sua concepção, passando por seu desenvolvimento nas atividades musicais propostas a partir desta canção, até a performance final, focando o que está subjacente a estas práticas sócio musicais. Em outras palavras, é nesta direção que se configura a questão central deste estudo: observar e descrever a concepção de Educação Musical subjacente no Projeto Amaralina.

Além da base teórica já mencionada, o presente estudo utilizará uma matriz conceitual complementar introduzida por Murray Schafer, autor que também é referência para o projeto político-pedagógico do PIBID Música.

Schafer ao estudar a relação entre som e ambiente<sup>5</sup>, desenvolveu o conceito de “paisagem sonora”, no original *soundscape*. O conceito de “paisagem sonora” criado pelo autor consiste em atentar aos sons existentes ao nosso redor. Segundo o autor:

Nosso ambiente sonoro, o sempre presente conjunto de sons, agradáveis e desagradáveis, fortes e fracos, ouvidos e ignorados, com os quais vivemos. Do zumbido das abelhas ao ruído da explosão, esse vasto compêndio, sempre em mutação, de cantos de pássaros, britadeiras, música de câmara, gritos, apitos de trem e barulho da chuva tem feito parte da existência humana (SCHAFER, 2001, contracapa).

Historicamente, segundo Schafer, houve uma mudança de paradigma na relação entre o homem e o meio ambiente, após a Revolução Industrial. Esse processo histórico, alterou de maneira profunda a vida cotidiana e suas consequências alteraram drasticamente a relação do ser humano com a “paisagem sonora”, já que a última, advém do ambiente em que nos inserimos, segundo Fonterrada:

A industrialização, o advento da maquinaria pesada, e a introdução de novas maneiras de ser e estar no mundo começaram a provocar desequilíbrios que, atualmente, chegam a níveis assustadores, além das preocupantes consequências que todos conhecemos, como o aquecimento global, o desmatamento e tantos outros fenômenos característicos desse descontrole (FONTERRADA, 2011, p. 277).

Os desequilíbrios do mundo pós Revolução Industrial devem ser analisados criticamente pelo músico, o que levou Schafer a desenvolver um campo de estudos que denominou de *ecologia acústica*, para melhor compreender os impactos dos descuidos da sociedade contemporânea com o poluição sonora. Essas críticas devem ser incorporadas no ensino da música, de forma que seja:

Preciso aperfeiçoar os modos de apreensão do som pelo homem, valorizar sua importância, e fazer um profundo trabalho de conscientização a respeito de seu impacto no ambiente, por indivíduos e comunidades, tornando-os cúmplices do

---

<sup>5</sup> Ver mais em: (FONTERRADA, 2011)

processo de construir campos sonoros adequados a cada um e à sociedade em que vivem. (FONTERRADA, 2011, p. 278)

Os autores abordados nesse tópico, dos conceitos chave de Small, o aspecto “vivencial” e “comunitário” da música à interpretação crítica das transformações da “paisagem sonora” em Schaffer, são considerados fundamentais para uma melhor compreender o objeto que proponho neste estudo.

### 3 METODOLOGIA

Apresentarei, neste capítulo, de maneira breve, a metodologia de pesquisa escolhida para a realização do presente estudo. Para tal, será necessário realizar a descrição do objeto, a saber, a *performance* musical no cenário de pesquisa- a escola EEB Simão José Hess- em específico, o Projeto Amaralina. A opção metodológica do presente trabalho foi é o de estudo de caso, através da pesquisa participante com coleta de dados qualitativos assim como, filmagem e descrição. Utilizei também a revisão bibliográfica como ferramenta de pesquisa complementar e simultânea ao estudo de caso, com base na matriz teórica definida no capítulo anterior.

#### 3.1 A ESCOLA-NÚCLEO DO PIBID MÚSICA: O CENÁRIO DA PESQUISA

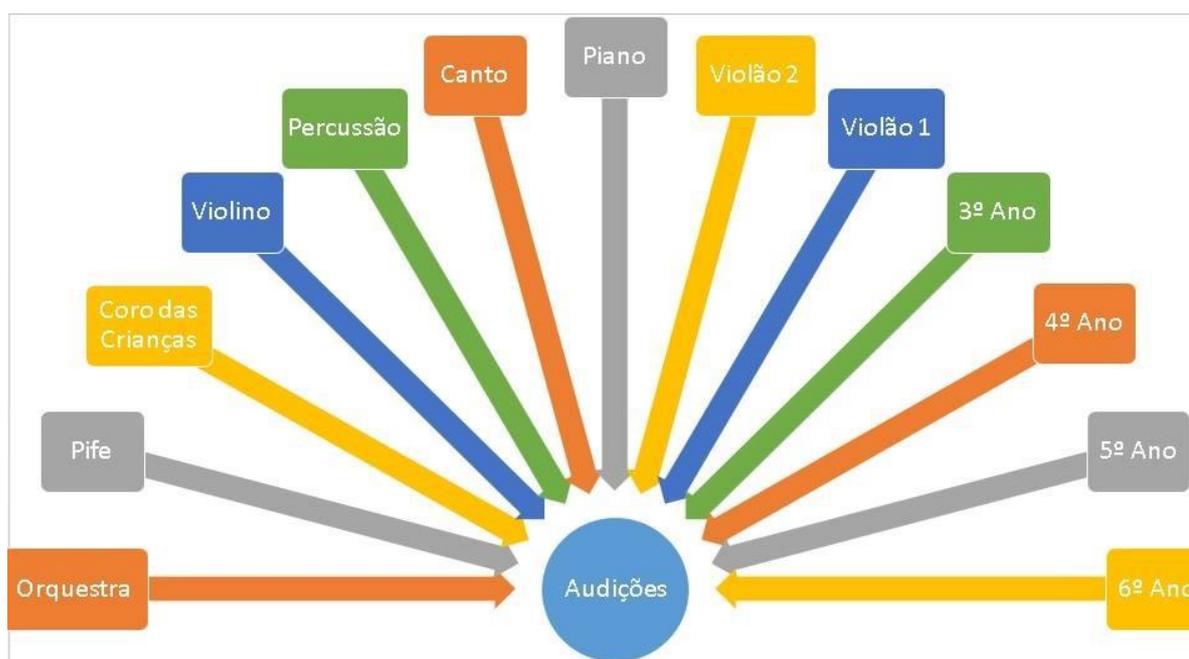
O campo da pesquisa, a EEB Simão José Hess, pertencente a rede estadual de ensino, situa-se no Bairro Trindade, em Florianópolis. A maioria dos estudantes da escola são moradores do Bairro da Serrinha, portanto de classes sociais mais baixas. O PIBID Música oferecia em 2014, uma oficina de violão, uma oficina de percussão e aulas de musicalização em uma turma de 4º ano. Com o desenvolvimento do trabalho feito na escola, com o apoio da direção e o interesse dos estudantes pelo ensino musical além de apresentações feitas por grupos convidados a se apresentarem para os estudantes, houve a necessidade de ampliar a educação musical na instituição. Delimitou-se temporalmente, para a realização desta pesquisa, o segundo semestre de 2016, período em que iniciou-se o Projeto Amaralina.

Nos dias de hoje podemos ver através do organograma abaixo (Figura 1), a abrangência que o ensino de música tem na escola. As oficinas de instrumentos, contando com estagiários da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado e bolsistas do PIBID Música, são abertas tanto para os estudantes da escola quanto para a comunidade escolar. Essas atividades acontecem as quintas-feiras partir das 17:45h, a não ser a oficina de piano que por questões de disponibilidade do professor responsável acontecem às terças-feiras no mesmo horário. As oficinas acontecem simultaneamente utilizando as salas da escola.

As aulas curriculares de música acontecem dentro da aula de artes dos estudantes às quintas-feiras, entre 13:30 às 17:30h. Na turma do 3º ano os responsáveis pela aula são os estagiários Jhonatas e Cristiano. Na turma do 4º ano os estagiários Thomaz e Rene. Na turma do 5º ano, aula na qual participo como bolsista em conjunto com os estagiários Carlos e Charles, que entraram quase no final do semestre pois estavam sem campo de estágio, a

professora Vânia em conjunto com a orientadora do estágio desses estudantes Camila, sugeriram a inserção dos mesmos na turma do 5º ano, contando com mais dois bolsistas, Rafael e Riccieri. No 6º ano, turma na qual atuo como estagiário junto com o estagiário Rafael.

**Figura 1** – Organograma das audições na escola



*Fonte: PIBID Música UDESC*

### 3.2 ESTUDO DE CASO

Por eu estar participando como bolsista do PIBID Música e também como estagiário da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado nesse campo de pesquisa, optei pelo estudo de caso com coleta de material qualitativo como a opção metodológica mais adequada para a análise e minha imersão no objeto, a saber, a educação musical subjacente ao Projeto Amaralina, através da observação e descrição qualitativa do mesmo. Por estudo de caso entende-se o estudo exaustivo de um ou poucos objetos, possibilitando a descrição detalhada e a análise do objeto em questão. Dessa forma, planeja-se a pesquisa como de caráter descritivo e explicativo do objeto estudado. Gil (2002), defende a ideia de que o estudo de caso, dos métodos de pesquisa, “é o mais completo de todos os delineamentos, pois se vale tanto de dados de gente quanto de dados de papel. Com efeito, nos estudos de caso os dados podem ser

obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos.” (Gil, 2002).

Como procedimento metodológico complementar para o decorrer da pesquisa, eu optei por estabelecer um diálogo com o campo de estudos da etnografia. Como forma de conhecimento, dentro da pesquisa antropológica, para Geertz, “praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante” (GEERTZ, 2008, p.4). É a inserção do pesquisador no objeto de estudo, de forma que ele viva aquele espaço e colete informações, transformando as vivências passadas em material de estudo permanente. Geertz (2008), argumenta que:

O que o etnógrafo enfrenta, de fato — a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados — é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever seu diário (GEERTZ, 2008, p.7).

Considerei adequado para a realização desta pesquisa a utilização de entrevistas, diário de campo, audiovisual, já que os aspectos “vivencial” e “comunitário” da música são melhor observados na interação pessoal do pesquisador com os educadores e estudantes e na observação das *performances*. A pesquisa foi feita conforme proposta por Gil:

]

é o procedimento adotado para a coleta de dados. Assim, podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de “papel” e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo, estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo, estão a pesquisa experimental, a pesquisa ex-postfacto, o levantamento e o estudo de caso.” (GIL, 2002, p: 43)

Dessa forma observei e transcrevi para meu diário de campo as oficinas que participaram do Projeto Amaralina e as aulas do 3º ano da escola, da disciplina de Grupos Musicais de Percussão da UDESC e da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado também da UDESC. Além disso, utilizei de filmagens e fotografias como ferramentas complementares. Através da coleta e análise de dados proporcionada pelas ferramentas mencionadas, o levantamento de documentos oficiais como os do PIBID Música e a revisão bibliográfica foi possibilitada uma abordagem completa do caso.

#### 4 CENAS MUSICAIS DO PROJETO AMARALINA

Com o intuito de observar e descrever a Educação Musical subjacente ao desenvolvimento do Projeto Amaralina, que promove a integração entre a escola-núcleo do PIBID Música e o curso de Licenciatura em Música da UDESC, este capítulo aborda algumas cenas musicais do referido projeto. A canção *Amaralina* foi sugerida pela professora Vânia, supervisora do PIBID Música em uma das reuniões feitas na escola-núcleo, com a intenção de envolver as oficinas e aulas curriculares de música feitas na escola e também disciplinas da licenciatura em Música, em um projeto coletivo.

Como explicado na Metodologia, muito embora eu, enquanto pibidiano e estagiário, pude ver *Amaralina* ser trabalhada em todas as oficinas e salas de aula de atuação do PIBID Música, opto por trazer aqui algumas cenas musicais com esta música, na Oficina de Violino, na Turma do 3º ano do Ensino Fundamental, na Disciplina de Grupos Musicais Percussão e na Disciplina de Estágio Supervisionado Curricular, a critério de delimitação do objeto.

Do lado da universidade, esse projeto oportuniza aos estudantes, enquanto licenciando em música, tocarem ao lado das crianças da escola, pois essa experiência não acontece de outra forma durante o curso, é única. É, portanto, uma prática fundamental para a formação do licenciando – saber lidar com as crianças em situação de escola, servindo como formação complementar ao futuro professor. Além do mais, essa prática incentiva que se criem vínculos entre estudantes e alunos de escola, vínculos que de outro modo não se formariam, gerando reflexões que contribuem para a compreensão da importância da *performance* para a educação musical. SMALL (1998) coloca que:

Independente do espaço físico onde ocorra, do gênero de música, ou, da época, pode-se pensar o significado da música e sua função na vida humana a partir da performance. Não aquela performance caracterizada pela perfeição de técnica e habilidade físico-motora, mas o evento em si, o momento em que uns tocam e outros ouvem. (SMALL, 1998; APUD MÜLLER, 2000, p. 61).

Do lado da escola, essa performance musical coletiva oportuniza para os estudantes e comunidade escolar, vivências musicais que só se fazem possíveis através desses encontros, ou seja, os estudantes tanto da escola quanto da universidade, participam de um momento que:

Pode ser comparado a um ritual, no sentido de que as pessoas que participam do evento estão vitalmente explorando, afirmando e celebrando algo que não pode ser feito através de outra linguagem. (Idem)

No caso da escola pude observar que os estudantes e a comunidade escolar têm acesso à vivência única da performance em grupo, o *musicar* segundo SMALL (1989), no qual todos participam e se veem representados, por isso sentem prazer em estar participando dessa *performance*. Projeto Amaralina está dando oportunidade de vivenciar a música em um grupo.

## **4.1 NA ESCOLA-NÚCLEO**

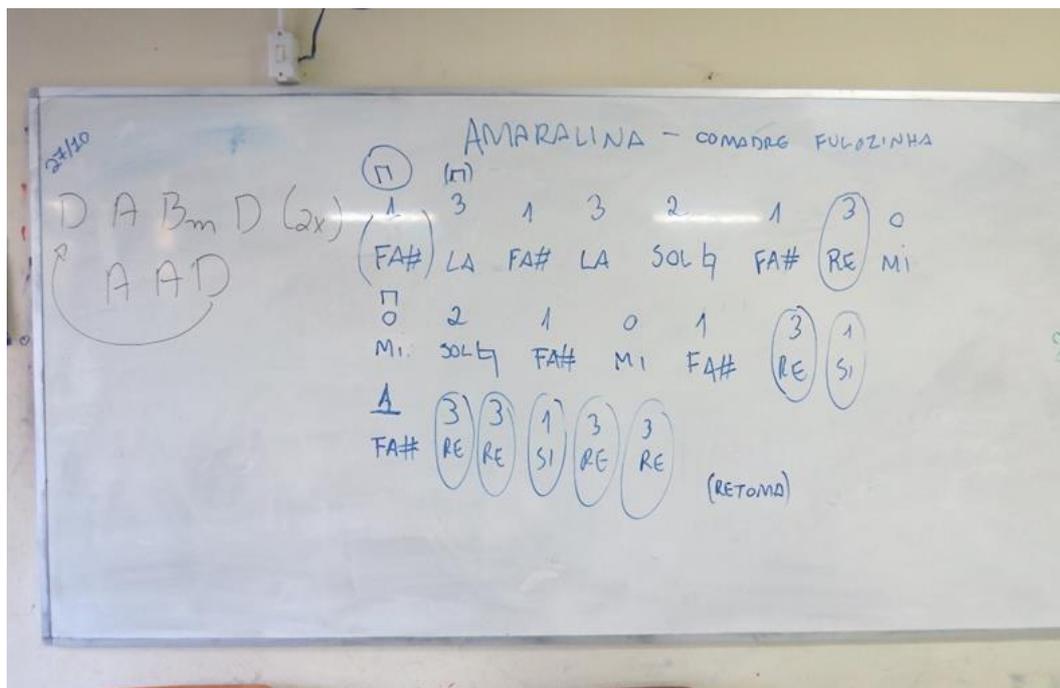
### **4.1.1 Oficina de Violino**

A oficina de violino que começa no final do horário vespertino, às 17:45h, com duração de 1h, acontece em uma das salas de aula da escola. A professora responsável pela oficina é estagiária do curso de Licenciatura em Música da UDESC e atua na escola desde o começo do primeiro semestre de 2016. A turma conta basicamente com 4 alunos, que são os que estão presentes na oficina com mais frequência, dentre eles três alunos do 2º ano do ensino médio e uma professora de Libras da escola.

Na primeira vez que a canção *Amaralina* foi trabalhada na oficina de violino, a professora Juliana já contava com a partitura da música feita pelo André, que é bolsista do PIBID Música, e que fez todo o trabalho de transcrição e transposição da peça para a tonalidade de “Ré maior” (Originalmente gravada em Dó Maior) que foi decidida em conjunto pelos bolsistas do programa em uma reunião, segundo o critério da tessitura das vozes das crianças para as quais o arranjo estava sendo pensando.

Nessa aula em que foi trabalhada a música “Amaralina”, a professora escreveu no quadro as notas da escala de “Ré maior” com a indicação de que cordas eles deveriam tocar: a primeira e a segunda corda de baixo para cima, como se vê na imagem abaixo:

**Figura 2** – Grafia da música *Amaralina* feita pela professora da oficina.



Fonte: Acervo do Autor

A acadêmica explicou o porquê de eles estarem fazendo a escala, pois a música *Amaralina* estava nessa tonalidade. A maioria dos estudantes da oficina toca com as marcações da escala no braço do violino para facilitar na hora de fazer as notas da escala. Eles ficaram por 10 min bastante concentrados fazendo a escala, em conjunto e também individualmente, sempre reparando como o outro está fazendo essa escala, escutando com bastante atenção, aprendendo uns com os outros. A professora se demonstra bastante atenciosa com seus estudantes, é perceptível o vínculo criado entre eles ao longo do ano e como isso facilita na aprendizagem do instrumento. Nesta primeira aula foi passada somente a primeira parte da melodia.

A professora comenta com os estudantes que a música *Amaralina* será tocada em conjunto com as outras oficinas e com algumas disciplinas da licenciatura em música. Essa proposta gera certa euforia entre os estudantes com a possibilidade de tocar em conjunto com outras pessoas como podemos ver neste trecho de diário de campo:

Hoje, uma semana depois dos estudantes de violino terem conhecido “Amaralina”, ainda era visível o encantamento do Alisson com a possibilidade de tocar com outras pessoas. Cheguei uns 10 min antes na sala em que acontece a oficina de violino para fazer minha observação da aula. Na sala já havia um estudante afinando seu violino com um afinador eletrônico. Cumprimentei-o, com a intimidade que já temos, pois ele participava da oficina de violão no primeiro ano em que ela foi oferecida e eu já atuava como bolsista do PIBID Música na escola. Me sentei na cadeira para posicionar a câmera para iniciar a filmagem da aula, enquanto isso ele começou a

tocar a melodia da música “Amaralina” olhando para partitura. Tocava muito bem o ritmo da melodia que não é simples. Perguntei como ele tinha “tirado” tão rápido a música, em uma semana praticamente, me respondeu sorrindo que ensaiou bastante em casa porque iria tocar junto com outras pessoas e não queria fazer feio ( Diário de campo , 20.10.2016).

A música *Amaralina* foi trabalhada em sala com o objetivo de que todos pudessem toca-la de alguma maneira, pois alguns estão mais avançados em relação a técnica e até a leitura da partitura, procurando evitar que ninguém se sentisse frustrado com a prática; porque não conseguir executar o que está sendo pedido, é também não participar com outros, é ficar fora do grupo. Nesse ponto a professora foi bem cuidadosa com seus estudantes, procurando sempre incentivá-los a estudar em outros horários além do momento da oficina, como, por exemplo, o estabelecimento de um grupo de comunicação no aplicativo *whatsapp*, no qual a professora enviou um áudio no qual toca em seu violino a melodia da canção *Amaralina*.

Vale ressaltar que hoje é possível estudar violino na escola, fora do horário da oficina , porque o PIBID Música conseguiu a empréstimo de 5 violinos para a escola-núcleo junto ao Departamento de Música da UDESC.

**Figura 3** – Estudantes da oficina de violino ensaiando *Amaralina*.



*Fonte: Acervo do Autor*

Pude observar que a proposta do Projeto Amaralina, de participar em uma prática musical com outros estudantes, tanto das outras oficinas quanto de estudantes da licenciatura

em Música, revelou o aspecto “comunitário” e “vivencial” da música segundo SMALL (1989) como coloco nesse diário de campo:

No final da segunda aula de violino em que a música *Amaralina* foi trabalhada, a professora me perguntou se eu poderia chamar um estudante da oficina de violão, que acontece no mesmo horário em outra sala, para acompanhar-los nessa canção. Chegando na sala pedi licença aos professores da oficina, e nesse momento estavam as duas oficinas de violão juntas também ensaiando a música *Amaralina* muito concentrados, e expliquei que precisava de um estudante para tocar o violão junto com a oficina de violino. Nesse momento um estudante se levantou da cadeira animado e pediu para que ele fosse. Logo em seguida levantou outro estudante, vendo que seu amigo iria para a oficina, também queria participar dessa prática. Então o professor Joel perguntou se todos poderiam participar, pois dava de perceber que eles queriam participar juntos. Fomos todos para a oficina de violino. (Diário de Campo 27.10.2016)

O que possibilitou esta vivência musical foi o fato de que as duas oficinas estavam trabalhando a mesma canção. Neste encontro era visível a alegria dos estudantes de tocarem juntos. Os estudantes da oficina de violão estavam fazendo os acordes escritos no quadro, como podemos ver escrito no canto esquerdo da Figura 3, enquanto o violino fazia a melodia. A melodia começa em “anacruse” nos violinos, e o primeiro acorde dos violões fica bem na “cabeça” dos tempos, ou seja, no primeiro tempo do compasso quaternário. Essa “entrada” da música exigiu a atenção dos estudantes de violão para entrarem juntos na música.

Nesta prática, o aspecto “comunitário” da música revelou-se também entre os estagiários da oficina de violão e de violino, pois o andamento da música que era feito na oficina de violino era mais lento do que se estava fazendo na oficina de violão. Para que os dois grupos pudessem tocar juntos, foi decidido entre os professores das oficinas, o andamento que a oficina de violino estava fazendo.

**Figura 4** – Oficina de violino e oficina de violão juntas



*Fonte: Acervo do Autor*

Nestes momentos, pude perceber a capacidade que a música tem de unir as pessoas envolvidas na performance musical, de conectá-las. A performance para SMALL (1998) é: "uma atividade em que os humanos tomam parte de tal forma, que eles podem entender suas relações - com os outros e com uma conexão de elevado padrão".

#### **4.1.2 Na Turma do 3º ano do Ensino Fundamental: o censo do coletivo**

A aula do 3º ano acontece nas quintas-feiras, às 14:45h, na sala que foi cedida pela escola para a realização das aulas de música, durante o horário da aula de artes das crianças. Os acadêmicos responsáveis por essa turma são os estagiários Cristiano e Jhonatas, da disciplina de estágio II do curso de Licenciatura em Música da UDESC. A turma conta com 25 crianças de 8 a 10 anos de idade. Essa turma iniciou suas aulas de música nesse ano.

Segundo os estagiários a proposta de ensino para essa turma é de: desenvolver a prática e conhecimento do canto coral e da técnica vocal visando contribuir de forma significativa para sua formação musical, sua socialização, integração e inclusão através da música. O repertório trabalhado é o da música popular brasileira, como também diversas canções do universo infantil e do folclore brasileiro.

**Figura 5 – Turma do 3º ano**

Fonte: <http://pibidmusicaudesc.wixsite.com/pibidmusicaudesc/salas-de-aula>

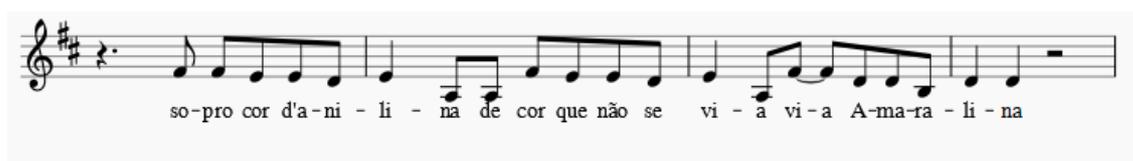
Essa turma trabalhou a música *Amaralina* através do canto, seguindo a proposta dos estagiários para esse grupo. Para que isso fosse possível os professores trabalharam ao longo do ano diversas peças vocais, utilizando-se de técnicas vocais a partir de brincadeiras que criaram e também que buscaram em autores que tratam do canto infantil.

Para ilustrar como foi feito o trabalho com a música *Amaralina*, julgo importante mostrar um plano de aula feito pelos estagiários:

## Planejamento para encontro do dia 20-10-16

### Ensaio da música *Amaralina*:

Começar com a atividade de aquecimento corporal e vocal. Depois pedir que os alunos caminhem pela sala lentamente e, enquanto eles fazem isso, propor que eles imitem a letra (que o professor irá *Falar*, sem entonação melódica definida e com o ritmo da letra em palmas nas coxas). Começa-se com o seguinte trecho:



Depois de brincar bastante em cima deste trecho o professor propõe que se cante agora a melodia com *Bocca Chiusa*, ainda acompanhada pelas palmas.

O mesmo para o trecho seguinte:

E depois para o trecho:

Depois o professor propõe que as crianças, agora paradas, inventem livremente movimentos que elas acham que “combina” com a música da maneira como ela será executada (pelo professor). Os que já sabem cantam junto. Executa-se a música com letra em staccato, em legato, lento, rápido, piano, forte, etc.

Podemos identificar neste plano de aula a proposta dos estagiários de trabalharem com o canto, e perceber como eles utilizaram técnicas vocais, como por exemplo a *Bocca Chiusa*, além do uso de dinâmicas durante a execução da letra, para o desenvolvimento da canção *Amaralina*.

A música *Amaralina* foi muito bem recebida por essa turma, como podemos ver em um relato dos estagiários:

Quando apresentamos pela primeira vez a peça “Amaralina” através do aparelho de som da escola, houve uma grande empolgação dos alunos que começaram a percutir com as mãos sobre as pernas, pois a música tem um ritmo percussivo muito envolvente. Quando comentamos que pretendíamos cantar junto com as outras oficinas da escola, percebemos uma grande empolgação pela maior parte dos alunos. Procuramos nos encontros reforçar essa ideia da importância de cantarmos todos juntos com as outras oficinas da escola para fortalecer o senso do coletivo e a interação com todas as turmas participantes. A cada encontro percebemos que a expectativa do dia da apresentação ficava ainda maior. (Relato dos estagiários)

Neste trecho pude observar a proposta da dupla de estagiários de trabalhar a música feita em conjunto e de como essa proposta pedagógica incentiva as crianças ao fazer musical, dando importância a *performance*. Ao observar as crianças cantando, dançando ao ritmo da música, “batucando” com as mãos, e se divertindo juntas, me chamou a atenção ao que Small se refere como o aspecto “comunitário” da música, argumenta o autor que:

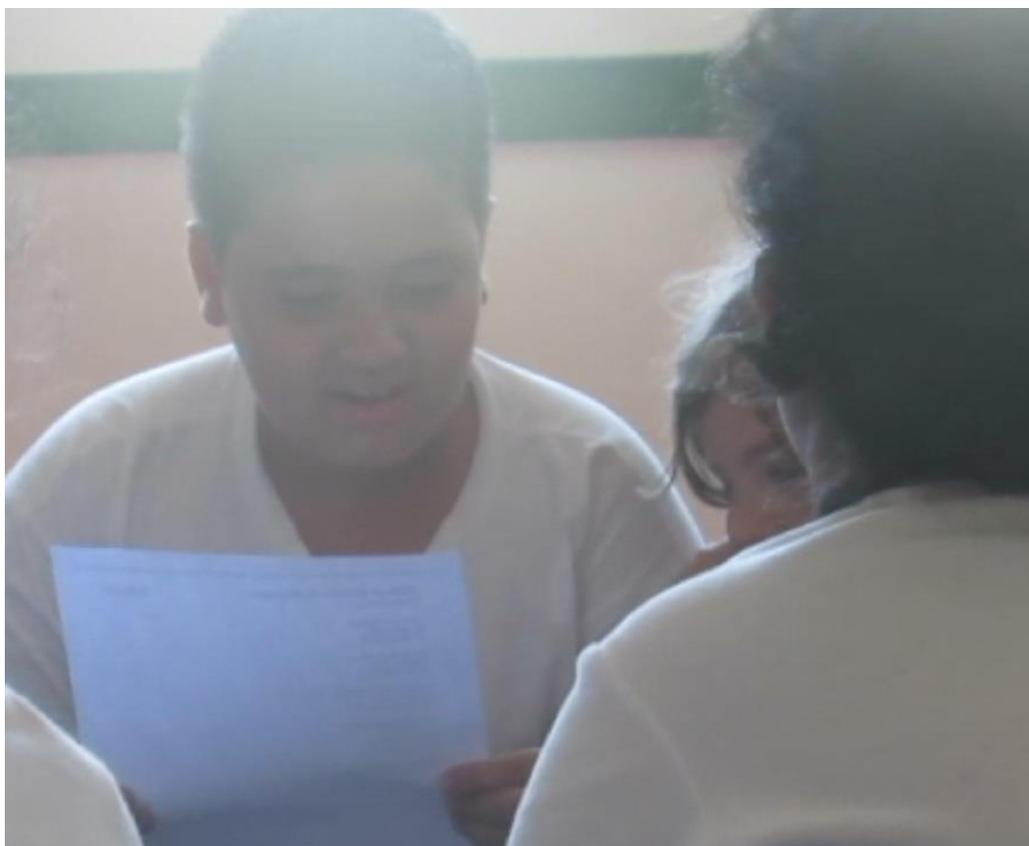
Toda atividade que chamamos arte, não somente musicking, refere-se basicamente às relações humanas. Nós as entenderemos melhor se mantivermos na mente que elas todas operam dentro de uma linguagem que dá poderes aos seres humanos, [...] de articular essas relações (SMALL, 1998, p.140 APUD MULLER 2000 p. 62-63).

O aspecto “comunitário” da música ficou especialmente evidenciado em uma das aulas do 3º ano como observei no meu diário de campo. Nesse caso o estagiário Jhonatas estava trabalhando a canção *Amaralina* ao violão, enquanto as crianças, em círculo, cantavam a música utilizando a letra impressa:

Na aula de hoje, um momento me chamou bastante a atenção. O professor Jhonatas pediu para as crianças sentarem em círculo para cantarem a música *Amaralina*. Nesse momento pegou no armário da sala, algumas letras impressas da música e distribuiu para as crianças acompanharem, observei que nem todos ficaram com a folha. Ele sentou-se junto a eles com o violão em mãos e perguntou se todos estavam preparados, responderam que sim que podia começar a tocar. Logo que o professor começou a tocar, uma das crianças vendo que seu amigo estava sem a letra da música, puxou-o para perto de si e falou: vem, canta aqui comigo. Nesse instante os dois sentaram-se bem próximos com a letra na mão e cantaram juntos seguindo o professor (Diário de Campo 20/10/2016).

Este momento (Figura 6) que aconteceu durante uma atividade musical do 3º ano foi revelador, pois percebi a vontade da criança de querer que seu amigo cantasse junto com ele, que compartilhasse essa vivência musical. Para Small “[...] o júbilo fundamental da música, que se em definitivo é um prazer, é um prazer compartilhado” (SMALL, 1989, p. 205).

**Figura 6** – Crianças compartilhando a letra da canção



*Fonte: Acervo do Autor*

## 4.2 NA UNIVERSIDADE

### 4.2.1 Na Disciplina de Grupos Musicais Percussão

A disciplina do curso de Licenciatura em Música, Grupos Musicais Percussão II e IV, ministrada pela professora Vânia Muller, acontece nas quintas-feiras as 10:20h na sala 12 do Departamento de Música. A turma é composta por 15 estudantes, da qual faço parte, e participou além das *performances*, na criação do arranjo para a música *Amaralina*, focando na utilização de objetos sonoros alternativos e alternando com instrumentos de percussão tradicionais.

Para começar a falar sobre o trabalho que foi feito em relação ao arranjo da música *Amaralina*, julgo importante destacar o uso de instrumentos sonoros alternativos<sup>6</sup>, sendo tocados juntamente com instrumentos tradicionais<sup>7</sup> que foram utilizados na introdução da peça, com a intenção de criar uma ambiência que remetesse a “paisagem sonora” do sertão nordestino. Criou-se este ambiente valorizando os diferentes timbres dos instrumentos, por exemplo, quando utilizou-se do violoncelo para fazer um som constante tocado em apenas uma corda, mantendo-se um bordão, dando a ideia de um som “sofrido”, ou quando tocou-se os canos de conduite para simular o som do vento (figura 7), com o objetivo de reproduzir as características geográficas do sertão nordestino, onde o enredo da música *Amaralina* se passa.

---

<sup>6</sup> Ver: Anexo 1.

<sup>7</sup> Idem.

**Figura 7:** Utilizando canos para fazer o som do vento



*Fonte: Acervo do Autor*

A mistura de instrumentos sonoros alternativos com os convencionais é um dos fundamentos da educação musical do PIBID Música UDESC, pois promove a desconstrução da hierarquia entre os instrumentos musicais. Além disso uma maior diversidade de instrumentos contribuem para uma gama maior de timbres, ou seja, de individualidades. Segundo Schaffer (2011, p. 64): “O timbre traz a cor da individualidade à música. Sem ele tudo é uniforme e invariavelmente cinza, como a palidez de um moribundo. Essa morte é orquestrada monocromicamente pelo órgão eletrônico”.

Um momento marcante durante a minha pesquisa de campo que evidenciou na prática os efeitos que causam timbres diferentes, ocorreu na aula de Grupos Musicais Percussão:

No começo da aula, enquanto debatíamos sobre o arranjo do projeto “Amaralina”, a professora Vânia colocou no centro da sala a sua *bag* com os instrumentos sonoros alternativos, dentre eles: sementes de pistache, sapos de madeira, sementes de flamboyant, etc. Quando a professora explicou que em um momento da introdução do arranjo para a música “Amaralina”, teríamos o som de um trovão anunciando a chegada da chuva, que nunca chegaria, pois estávamos criando a “paisagem sonora” do sertão nordestino, do agreste. Para fazer tal som ela nos mostrou um instrumento pequeno de madeira com uma das extremidades tampada com couro e atravessado por uma mola de ferro. Ao tocar esse instrumento um dos: estudantes da disciplina ficou eufórico com a sonoridade, com o timbre desse objeto, o que me fez recordar de uma frase de Schaffer: “O som está aborrecido com o seu papel? O timbre lhe dá um guarda-roupa colorido, de peças novas. (Diário de Campo 13/10/2016).

Outra qualidade dos objetos sonoros alternativos é que para tocá-los não é necessário um conhecimento musical prévio, técnico ou teórico, como exigem a prática de alguns instrumentos tradicionais. De maneira quase que instintiva, como em uma brincadeira de criança (Figura 8), de maneira simples o objeto sonoro oportuniza o fazer musical.

**Figura 8** – Crianças tocando os objetos sonoros no ensaio geral



*Fonte: Acervo do Autor*

Buscamos, ao fazer o arranjo<sup>8</sup> do projeto *Amaralina* não utilizar as formas tradicionais de grafia para a execução da peça. Com isso tentamos desconstruir as hierarquias impostas pelo saber musical, priorizando o fazer musical, algo que não acontece no ensino tradicional, onde, segundo Small (1989, p. 15): "a única lição que, de fato, todos aprendem, é que podem ser consumidores - não produtores - de conhecimento, e que o único conhecimento que tem validade é o que lhes chega por meio do sistema escolar" (SMALL,).

A leitura de partituras não é algo acessível a todos, principalmente quando tratamos da realidade da escola pública brasileira. Dessa forma, também levamos em consideração a realidade em que estávamos inseridos. Além disso, reiteramos a posição advogada por Small, na medida em que, impor aos alunos um repertório com as hierarquias tradicionais, seria

---

<sup>8</sup> Ver anexo A

colocá-los como sujeitos passivos do processo de aprendizagem. Buscamos, dessa forma, desconstruir a ideia pedagógica tradicional, onde a escola serve para reproduzir o conhecimento objetificado. A professora Vania Muller, ao fazer uma pesquisa com adolescentes e crianças em situação de rua, observou que, desconstruindo essas hierarquias era possível melhorar a: “Experiência vivencial, ao mesmo tempo em que as fronteiras entre as áreas do conhecimento não restringiam a mobilidade dos alunos. A música era mais um dos saberes por onde transitavam, de maneira não hierárquica” (MULLER, 2000, p. 70).

Essa disciplina nos proporcionou ao longo do semestre, diversas alternativas de como podemos lançar mão, não só dos objetos sonoros mas também a questão da escolha de timbres, para utilizarmos em nossas práticas pedagógico-musicais como futuros professores. Tornou-se evidente também a necessidade de desconstruir a hierarquia entre os instrumentos e como isso só contribui para a prática musical.

#### **4.2.2 Na Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado**

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado que acontece as quartas-feiras das 13:30h às 15:10h na UDESC, ministrada pela Professora Vânia Muller, também participou do Projeto Amaralina, auxiliando no arranjo da música *Amaralina*. Por possuir ligação com o projeto, a disciplina passou a ocorrer, por sugestão da professora em levar a universidade a escola, na EEB Simão Hess nas terças-feiras às 17:45h. Esse horário foi definido para servir de espaço para a realização do ensaio geral do Projeto Amaralina, juntando todos os envolvidos para vivenciar de maneira coletiva a prática musical. Além disso, nesse espaço os acadêmicos e participantes das oficinas podiam oferecer suas ideias para contribuir com o arranjo da peça.

**Figura 9:** Ensaio Geral do Projeto Amaralina



*Fonte: Acervo do Autor*

Como pode-se observar na imagem acima (Figura 7) estão presentes no ensaio diferentes grupos, como crianças, estudantes e professora universitária. No mesmo espaço de prática há instrumentos tradicionais como o “violino” e o “violoncelo” e instrumentos de sonoridade alternativa como o “sapo” (reco-reco de madeira) e das “sementes” (sementes de flamboyant). Dessa forma, a hierarquia de instrumentos, como argumentei no tópico anterior, é desconstruída.

Ao longo da disciplina também trabalhou-se parte da obra de Christopher Small, com a utilização do texto “O Musicar e o Multiculturalismo” apresentado pelo autor em um congresso em Barcelona no ano de 2002. A partir da leitura e da prática do estágio os estudantes deveriam refletir sobre os conceitos de Small, o aspecto “comunitário” e “vivencial” da música, e sua relação com a *performance* do Projeto Amaralina e elaborar um trabalho escrito para a disciplina. Julgo importante mencionar aqui, uma dessas reflexões, que tive acesso através da Eloisa, estudante da disciplina de Estágio, que na peça utilizava sua voz

tanto na introdução entonando uma melodia suave se misturando com os outros instrumentos, quanto em outras partes cantando a letra da canção:

Pensando nesse processo, lembro que no primeiro ensaio da música que íamos apresentar, a Professora sugeriu que eu fizesse um improviso com a voz na introdução antes de começar a letra da música, no primeiro instante eu travei, não consegui cantar, e assim foi no segundo ensaio também, a princípio pensei que fosse uma incapacidade de realizar aquela performance, mas em contato com o texto do Small, comecei a fazer algumas reflexões ou tentar compreender porque o improviso foi um obstáculo. (Eloísa, Acervo do Autor).

Tal obstáculo, é percebido por mim, como um reflexo claro da Educação Musical de vertente eurocêntrica a que somos submetidos. Na nossa cultura, aprendemos a distinguir o “certo” e o “errado”, o “inferior” e o “superior” de maneira preconceituosa, já que antes de explorar, investigar e praticar as coisas nos é imposto a “verdade final”. Nesse sentido, Small argumenta que:

Há muito tempo a música tem servido como um meio de autoafirmação, um meio de explorar, afirmar e celebrar quem somos, o que pensamos socialmente, as classes interpretam a música de forma diferente, pois os grupos sociais são diferentes e os valores também são diferentes, mas podemos esperar encontrar um certo grau de coincidência entre as formas de musicar. Nenhuma forma de musicar, nenhum estilo, cultura ou tradição musical é intrinsecamente superior ou inferior a outra (SMALL, 2002, p. 22).

Ao longo do processo, dos ensaios e do contato com as outras pessoas envolvidas, a estudante pode perceber que as ideias de Small faziam sentido para sua experiência pessoal, já que, ao fim do processo Eloísa chegou a conclusão que:

Durante a apresentação na escola pude perceber a pluralidade de pessoas fazendo música, eram diversos. Mesmo seguindo um arranjo feito para aquela apresentação, a minha preocupação não era apenas acertar, eu estava ali pelo prazer e o compromisso de tocar junto, esse é o lugar do musicar. A partir do momento que comecei a perceber que o meu instrumento (a voz) era a oportunidade para me afirmar naquele grupo, senti que o improviso era algo possível, parei de me preocupar com o acerto ou o erro, sinto que essa era a compreensão de todos do grupo em relação aos seus instrumentos naquele momento (Eloísa, Acervo do Autor).

Ao observar essa disciplina pude perceber que não somente Eloisa como todos os envolvidos nessa aula, de alguma forma, perceberam a importância do *musicizing*, o que julgo como fator importante para essa compreensão é o fato ter dado espaço para a *performance* musical através dos ensaios gerais. Não posso expressar isso, de maneira melhor do que Christopher Small:

Musicar nos permite experimentar o modelo real do nosso universo de valores, e ao experimentar esse modelo descobrimos qual é o nosso lugar nele e como devemos nos relacionar com ele. Não só intelectualmente, mas também através dos nossos gestos, sensações físicas e nossas emoções. Exploramos essas relações ideais, esses

valores, afirmamos sua validez, e os celebramos, cada vez que musicamos (SMALL, 2002, p. 18).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID Música me proporcionou a melhor experiência político-pedagógica durante a graduação, pois como observei durante a minha pesquisa a possibilidade de uma melhor formação aos futuros educadores musicais e uma contribuição para a educação musical das crianças pode ser realizada através desse projeto.

O processo da pesquisa foi gratificante para mim, a imersão no campo e a utilização do método da pesquisa-ação se mostraram reveladores, não só no sentido de adquirir conhecimento mas também na criação de laços afetivos. Um dos momentos mais difíceis para mim durante minha pesquisa foi quando tive de abrir espaço para uma dupla de estagiários na turma do 5º no, turma na qual atuo como bolsista do PIBID Música. Percebi nesse momento, que através do ensino da música criei um vínculo muito forte com aquelas crianças, o que revelou-me que o fazer musical é antes de tudo uma vivência social.

Há a necessidade urgente de maiores investimentos em programas como o PIBID em nosso país. Em um país com imensas desigualdades a educação possui um caráter transformador. É lamentável que, no país de Paulo Freire, esteja tramitando no Congresso Nacional uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC- 241/55) que congela os gastos públicos por vinte anos, sabotando, evidentemente, ainda mais o sistema educacional. Através da pesquisa, percebi a importância social da Educação Musical, não somente para uma melhor formação das crianças mas também uma maior integração Universidade-Escola e a compreensão do papel da diversidade para a arte.

Essa diversidade, seja de pessoas ou instrumentos, é sempre enriquecedora. Os objetos sonoros alternativos dão aos estudantes a oportunidade de conhecer timbres sem necessariamente ter conhecimentos pré-estabelecidos de tocar algum instrumento tradicional, tornando a prática mais inclusiva.

Tornou-se evidente para mim através das minhas observações e da minha atuação no programa como bolsista, e como estagiário da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, o sentido dos aspectos “comunitário” e “vivencial” da música apresentados por Small e sua validade para a Educação Musical. Dessa maneira julgo importante o aprofundamento de pesquisas em Christopher Small e seu pensamento no Brasil. Além disso considero também importante a implementação de projetos focados na *performance* como foi o Projeto Amaralina e outros projetos que participei nos anos anteriores como os projetos “Carnavália”, “Filhos de Gandy” e “Estrela-Estrela”.

Espero ter contribuído com este estudo para uma melhor compreensão do trabalho de Small e da importância da *performance* para a Educação Musical e sua função social.

## REFERÊNCIAS

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica: Relatório de Gestão 2009-2013. Brasília: CAPES, 2013a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: Junho, 2016.

FIALHO, Vânia Malagutti. Música em projetos sociais: a perspectiva da sociologia da educação musical. In: Jusamara Souza e outros. **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, p. 123-136, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. Raymond Murray Schafer. IN: **Pedagogias em Educação Musical**. Org. MATEIRO, Teresa e ILARI (org) Curitiba: IBPEX, 2011. GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MÜLLER, Vânia Beatriz. **A músicaé, bem dizê, a vida da gente: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre –EPA**. 2000. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

NEITZEL, Aida de Aguiar; FERREIRA, Valéria Silva; COSTA, Denise. **Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na Educação Básica**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. especial, 2013, p. 98-121

NOGUEIRA, Bruna. **OS ASPECTOS “COMUNITÁRIO” E “VIVENCIAL” DA MÚSICA ENTRE CRIANÇAS DE 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**. 2015. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Licenciatura em Música, Florianópolis, 2015.

SOUZA, Jussamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 10, 7-11, mar. 2004.

SCHMIDT, Beatriz Woeltje. **Práxis em Educação Musical humanista: uma experiência no 5<sup>a</sup> Ano do Ensino Fundamental.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015

SMALL, Christopher. **Musica, sociedad, educación.** Madrid: Alianza Editorial, 1989.

SMALL, Christopher. El musicar: Un ritual em El Espacio Social. **Revista Transcultural de Música**, 1999.

SMALL, Christopher. (1998). **Musicking: the meanings of performing and listening.** Hanover: Wesleyan University Press.

SMALL, Cristopher: **El Musicar y el Multiculturalisme.** Actes de les IV Jornades de Música, Universitat de Barcelona, Institut de Ciènces de l'Educació, 2002, p. 13-31

SCHAFFER, Murray. **O ouvido pensante.** São Paulo: Editora UNESP, 2011.

SCHAFFER. **Afinação do Mundo.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

## ANEXOS

### ANEXO A – Grafia feita para execução da peça “Amaralina”

#### A M A R A L I N A

Esquema formal para viabilizar a execução de 24 de novembro de 2016, de todas as turmas e oficinas da escola-núcleo Simão Hess/PIBID MÚSICA UDESC

**A** *ad libitum* com entradas nesta ordem, seguindo a regência para reincidências, cortes e dinâmicas

cello > sementes de pistache > guizo de castanhas > guizo peruano > duo de castanhas > ventos > pistache > Eloisa > harmônicos dos violões > rabeca-violino > pife > sementes de flamboyant > caxixi > pistache > Estevão > violas caipiras > trovão > sapos > transição com caxixi à tempo

**B** *à tempo*

Crianças (3o. e 5o. Anos) 1 vez toda a letra, com > violas caipiras > cello > zabumba > triângulos > Estêvão 1a. metade > Eloisa 2a. metade > Intermezzo de 8 compassos com os pifes & violas caipiras > zabumba & triângulo fazendo apenas os primeiros tempos de cada compasso.

**C**

*Tutti* vozes & tutti instrumentos, 1 vez toda a letra com > baixo > guitarra > Intermezzo de 8 compassos de baixo e triângulos > 8 compassos de guitarra e triângulos >

**D**

do começo *Tutti* vozes & tutti instrumentos, metade da letra > segunda metade em responsorial, a definir as frases/quem no ensaio de amanhã > até o FINAL (com revoadas dos pifes :)

## ANEXO B – Partitura da canção feita por um bolsista do PIBID Música

## Amaralina

Comadre Fulozinha

Composição: Karina Bahr  
Transcrição: André Luiz Nunes da Silva

Part 

5 Pt. 

9 Pt. 

ma-ra-li-na vi-a de lá lá-gri-mas de'a-ssus - tar de-rra-ma-va

12 Pt. 

e-la A - - assom bra-ção a pi-ar na-que-la sen-ti-

15 Pt. 

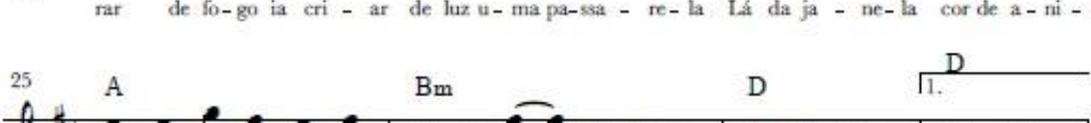
ne-la vi- - a - - asso-vi - ar So-pro cor de'a - ni - li - na de cor que não se

18 Pt. 

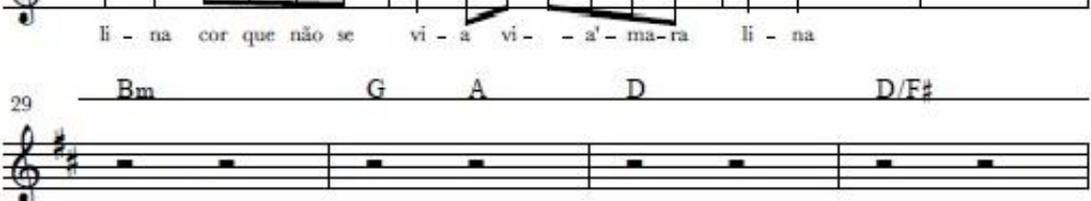
vi-a vi-a - a - ma-ra - li - na A tal me - ni - na de'á - -guas re - vi -

21 Pt. 

rar de fo-go ia cri - ar de luz u - ma pa-ssa - re - la Lá da ja - ne - la cor de a - ni -

25 Pt. 

li - na cor que não se vi - a vi - - a' - ma-ra li - na

29 Pt. 

33 G A G | 2. D D

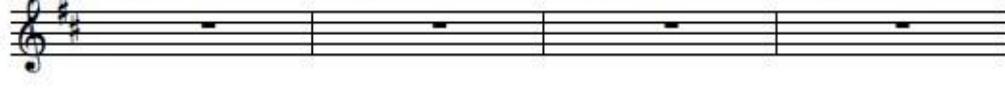
Pt. 

37 D A A D

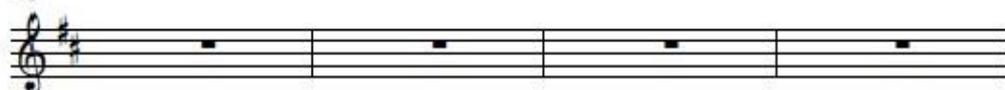
Pt. 

Cor de a - ni - li - na de cor que não se vi - a vi - - a' - ma - ra - li - na

41 D A A D  $\text{♩} = 100$

Pt. 

45 

49 

53 

## ANEXO C – Panfleto do dia da apresentação

**Recital de Encerramento 24/11/16**  
**PIBID Música UDESC**

**Violão II**  
No woman, No cry (Bob Marley versão Gilberto Gil)

**Violino**  
Here comes The Sun (Beatles)

**Piano**  
Yellow Submarine (Beatles)  
Asa Branca (Luiz Gonzaga)

**Pife**  
Barra da Lagoa (Neco)

**Canto**  
Sílvia (Marcos Leite)  
Sambalelé (Domínio público)  
Canto do Povo de Um Lugar (Caetano Veloso) - participação violinos

**Percussão**  
Olodum (com Grupos Musicais Percussão II e IV da UDESC)

**Amaralina (Comadre Fulosinha)**  
TODOS(AS): oficinas de piano, violão I e II, canto, pife, violino, percussão; vozes do 3º e 5º Ano e estudantes da UDESC.









Fonte: Acervo do PIBID Música UDESC