

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

**Aprendizagem Cooperativa na Educação Musical Popular**

*Estudo de caso curricular no Centro Federal de Educação Tecnológica de  
São Paulo - 2007 / 2008*

**RICARDO STEFANELLI**

**São Paulo**

**2009**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

# **Aprendizagem Cooperativa na Educação Musical Popular**

*Estudo de caso curricular no Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo- 2007 / 2008*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Artes e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientação: Prof. Dr. Arnaldo Dayara Contier

**RICARDO STEFANELLI**

São Paulo

2009

# **Aprendizagem Cooperativa na Educação Musical Popular**

*Estudo de caso curricular no Centro Federal de Educação Tecnológica de  
São Paulo 2007 / 2008*

**RICARDO STEFANELLI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Artes e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Artes e História da Cultura

Aprovado em:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Arnaldo Daraya Contier - Orientador  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ingrid Hötte Ambrogi  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Prof. Dr. Celso Antônio Majola  
Faculdade de Música Carlos Gomes

Esse trabalho é dedicado a minha companheira,  
ANA MARIA S. VELLOSO, por construimos juntos  
o respeito de compartilhar os momentos  
esportivos, culturais, intelectuais e o amor  
consciencial.

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Arnaldo Dayara Contieri, meu orientador, por acreditar e apoiar esse projeto de pesquisa.

À Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Ingrid Hötte Ambrogi pela orientação e revisão na leitura do texto do trabalho realizado.

À Prof. Dr. Celso Antônio Majola e Prof. Dr. Geraldo Antonio Fiamenghi Jr, por todas as contribuições e sugestões dadas a esse trabalho.

À Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup> Delacir co-orientadora do CEFET-SP, a Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup> Ruth da USP de São Carlos, a revisora Maria Lúcia, e a Prof. Zuraida por terem feito, leituras críticas do presente trabalho.

À Prof<sup>a</sup> Elizabeth Caruso, professora de Artes Cênicas do CEFET-SP, pelo apoio e cooperação ao trabalho.

Aos Profs. Nelson Nalin, Valdir, Laerte e Mosaner e a funcionária Roseli pelos depoimentos realizados.

Aos alunos que cursaram música no primeiro ano do ensino médio - ano letivo de 2007 - do CEFET-SP, por terem colaborado com essa pesquisa.

Aos colegas do CEFET-SP, particularmente aos professores Vieira, Utabajara e Joaquim pelo companheirismo demonstrado neste curso de mestrado.

Ao Prof. Waldo Vieira que contribuiu para o meu esclarecimento e melhoria consciencial nesta programação existencial, à Profa. Pilar Alegre pelo incentivo nas pesquisas conscienciais e aos *amparadores da Conscienciologia*.

Ao CEFET-SP por ter concedido bolsa parcial para viabilizar minha permanência neste programa de pós-graduação.

Ao Instituto Presbiteriano Mackenzie que financiou parte das despesas efetuadas nesta pesquisa com verbas do Fundo Mackenzie de Pesquisa.

## RESUMO

Este trabalho “Aprendizagem Cooperativa na Educação Musical Popular” – CLEMP tem como objetivo demonstrar conteúdos metodológicos em seus aspectos de interpretação e criação no ato de aprender cooperativamente através da integração de bandas de *rock* em sala de aula. Esta pesquisa procurou, através de depoimentos de professores, funcionários e alunos, documentar a história do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – CEFET-SP – e a evolução do ensino de música, bem como analisar o crescimento e o aperfeiçoamento das habilidades dos alunos, de 13 a 16 anos, que, no ano de 2007, freqüentaram o primeiro ano do ensino médio nesta instituição. O referencial teórico utilizado serviu para apoiar os conceitos oriundos da psicologia escolar que derivaram de considerações em duas teorias educacionais: a da aprendizagem significativa de Ausubel e a sócio interacionista de Vygotsky. O procedimento metodológico investigado foi o da pesquisa qualitativa participativa, na qual foram selecionados três aspectos: o exploratório, por proporcionar maior familiaridade com o problema; o descritivo, por caracterizar um grupo dos alunos e também por estabelecer uma relação de cada aluno com seu instrumento; e o explicativo, por identificar fatores que contribuíram para a melhoria do grupo musical de alunos. Este trabalho estabeleceu grandes elos entre os alunos que tinham experiência musical – alunos experientes – com os que não tinham – alunos inexperientes. Essa relação, conquistada por eles, trouxe momentos de alegria, prazer e aprendizagem com a própria cooperação, solidificando novas amizades e tornando o ambiente propício para interação de bandas de *rock* com suas produções e apresentações musicais.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Cooperativa, Educação Musical, Música Popular, Habilidade Técnica Instrumental, Metodologia de Ensino.

## ABSTRACT

The objective of this piece of work “A Teaching Cooperative Approach in Popular Music Education” - CLEMP is to demonstrate aspects of methodological contents of collective learning of music and using rock bands performance in school classrooms. This survey has been based on oral history statements of teachers, staff and students from the Technical School of Sao Paulo, Brazil – CEFET, which were used to compile the history of the school and the evolution of their teaching methods as well as the analysis of the growth and improvement of musical skills of 13-16-year-old students attending the first year of Junior High School in 2007. The theoretical reference used to support the ideas contained in this piece of work derived from two schools of psychology: the significant learning of Ausubel, and the social-interactive approach of Vygotsky. The methodological procedure is the qualitative and participative research and selecting three aspects: the explanatory - to provide greater familiarity with the problem; the descriptive - to identify a group of students establishing their personal relationship with their instrument; and finally, the explanatory - to identify the factors that truly contributed to the musical improvement of the team as a whole. This work has made possible important links among the students having a great musical experience and the ones with little experience thus representing their first teamwork interaction which brought them a sense of happiness, friendship and pleasure in learning under a cooperative and natural environment - the appropriate scenario for rock bands musical production and performance.

**Keywords:** Cooperative Learning; Musical Education; Popular Music; Instrumental Skills; Teaching Methodologies.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1	Ministro da Agricultura e Comércio, Escola de Artes e Ofícios de São Paulo.	39
Foto 2	O Ensino da Música pelo Método Analítico	40
Foto 3	Dependência da Escola Técnica Federal de São Paulo	41
Foto 4	Escolares em apresentações cívicas e folclóricas no estádio de São Januário, Rio de Janeiro.	42
Foto 5	Novo prédio da Escola Técnica Federal de São Paulo	44
Foto 6	Primeiro Festival de Música do ETF-SP, Recepção dos alunos e sarau musical	45
Foto 7	Vista panorâmica do campo esportivo do CEFET-SP	46
Foto 8	Jornal Estado de Mato Grosso” reportagem Orquestra Mato Grosso	53
Foto 9	Apresentação da Orquestra da ETF-SP na Semana do Meio Ambiente	54
Foto 10	Bandas de rock e apresentações 2007	55
Foto 11	Disciplina EMP- Ecologia e Sem leituras em jornais	55
Foto 12	A rádio sendo apresentada durante os intervalos escolares	56
Foto 13	As programações da TV e apresentações	56
Foto 14	Projeto Cinema e suas produções de filmes	57

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b>	Critérios para escolha da Abordagem de Pesquisa	28
<b>QUADRO 2</b>	Tipos de pesquisa qualitativa	29
<b>QUADRO 3</b>	Símbolos utilizados a ser observados na cifragem rítmica	84
<b>QUADRO 4</b>	Roteiro de apresentação oral em seminário de pesquisa	95

## LISTA DE TABELAS

- TABELA 1** Respostas dadas pelos estudantes ao questionário de avaliação 111  
à atividade realizada como diagnóstico no primeiro semestre:  
CF (concordo fortemente); CP (concordo parcialmente); NTOF  
(não tenho opinião formada); DF (discordo fortemente)
- TABELA 2** Respostas dadas pelos estudantes ao questionário de avaliação 114  
a atividade realizada como diagnóstico do segundo semestre.  
CF (concordo fortemente); CP (concordo parcialmente); NTOF  
(não tenho opinião formada); DF (discordo fortemente)

## LISTA DE ABREVIATURAS

CL	Cooperative Learning
ETF-SP	Escola Técnica Federal de São Paulo
CEFET-SP	Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo
EMP	Educação Musical Popular
MEC	Ministério de Educação e Cultura
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
CLEMP	Aprendizagem Cooperativa Educação Musical Popular
MTV	Music Television

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
A JUSTIFICATIVA .....	16
B OBJETIVO .....	20
C CRITÉRIOS TEÓRICOS – METODOLÓGICOS .....	21
D DEBATES SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA .....	32
E CORPUS .....	35
<b>1 A HISTÓRIA DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SÃO PAULO</b> .....	<b>37</b>
1.1 A historicidade em registros documentais .....	39
1.1.1 O resgate histórico: a Educação Musical & Escola Técnica Federal ..	39
1.1.2 A implementação na ETF-SP da Educação Artística .....	43
1.1.3 Novo modelo pedagógico do CEFET–SP do ensino de Arte .....	45
1.2 Depoimentos em perspectiva o passado da Escola .....	48
1.2.1 As Memórias Vivas da Escola .....	48
1.2.2 Lembranças dos Festivais, do Coral e da Educação Artística .....	51
1.2.3 Recordações Práticas Pedagógicas Musicais e Culturais .....	53
<b>2 CLEMP: METODOLOGIA DO ENSINO DE MÚSICA POPULAR</b> .....	<b>58</b>
2.1 Infra – estrutura das salas de aula no CEFET-SP .....	60
2.1.1 A seleção dos alunos de música na Educação Artística – EAT .....	62
2.1.2 Descrição do Método .....	62
2.1.3 Apresentação .....	62
2.2 Conceito de Aprendizagem Cooperativa Musical .....	63
2.3 Teoria Musical .....	64
2.3.1 Percepção Sonora .....	65
2.3.2 Coordenação Motora .....	67
2.3.3 Grafia rítmica .....	69
2.3.4 Figuras rítmicas longas .....	70
2.3.5 Figuras rítmicas curtas .....	71
2.3.6 Pontuadas ou sincope .....	73
2.3.7 Unidade de tempo do compasso simples .....	74

2.3.8	Ligadura rítmica e contratempo .....	77
2.3.9	Grafia Melódica e Harmônica .....	79
2.3.10	Notas no pentagrama .....	81
2.3.11	Cifragem rítmica .....	83
2.4	Iniciação ao Estudo do Instrumento .....	85
2.4.1	Ensaio e formação de repertório .....	88
2.5	Estética Musical Popular .....	89
2.5.1	Experiência do repertório musical .....	90
2.5.2	Análise estética – musical .....	91
2.5.3	Técnica <i>rock window</i> .....	92
2.6	Produção de Videoclipe Musical .....	97
2.6.1	Conceito histórico .....	97
<b>3</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES DA DISCIPLINA MINISTRADA EM 2007 .....</b>	<b>100</b>
3.1	Critérios de avaliação quanto à performance instrumental e o conhecimento musical .....	102
3.1.1	Diagnóstico do nível de conhecimento entre os participantes .....	102
3.1.2	Avaliação Teoria Musical e Técnica Instrumental .....	103
3.1.3	Avaliação estética musical e seminário de pesquisa .....	105
3.1.4	Avaliação na apresentação musical na produção de videoclipes .....	107
3.2	Observações individuais e grupais refletidas em resultado descritivo..	107
3.2.1	Análise Descritiva de Tabela .....	111
3.3	Comentários de Alunos que Refletem sobre a Proposta da Aprendizagem Cooperativa Musical Popular .....	117
3.3.1	Atuação quanto aos novos conceitos na disciplina .....	118
3.3.2	Análise crítica de novos conceitos .....	120
3.3.3	Capacidade no aproveitamento das habilidades .....	120
3.3.4	Análise crítica de habilidades .....	122
3.3.5	O desenvolvimento do material pedagógico .....	122
3.3.6	Análise crítica do material pedagógico .....	124
3.3.7	A relação educador x educandos .....	124
3.3.8	Análise crítica da relação educador x educandos .....	126
3.3.9	A proposta de ensino do CEFET .....	126
3.3.10	Análise crítica do ensino do CEFET .....	128

3.4	Comentários e Resultados .....	128
3.4.1	Novos Conceitos .....	128
3.4.2	Relação professor x aluno .....	129
3.4.3	Aproveitamento das habilidades .....	131
3.4.4	Material pedagógico .....	133
3.4.5	Ensino no CEFET-SP .....	135
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>		<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>		<b>142</b>
APÊNDICE A .....		149
APÊNDICE B .....		150
APÊNDICE C .....		151
APÊNDICE D .....		153
APÊNDICE E .....		155
ANEXO A .....		157
ANEXO B .....		158
ANEXO C .....		159
ANEXO D .....		160

# I NTRODUÇÃO



*“Acreditar em algo e não viver é desonesto”.*

**Mahatma Gandhi**

(Líder Espiritual Indiano –1869 – 1948)

## A – Justificativa

O Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – CEFET-SP é uma escola que abrange três modalidades de ensino: o Médio, o Técnico de nível médio e o Superior equivale ao tecnólogo. No CEFET-SP, leciono a disciplina de Educação Musical Popular para o Ensino Médio, com prática de aprendizagem cooperativa musical na formação de *bandas de rock*, com os seguintes instrumentos: guitarra, contrabaixo elétrico, bateria e canto popular.

Neste sentido, acredito que tenha colocado em uso concomitantemente, tanto a aprendizagem cooperativa (CL)<sup>1</sup> quanto a Educação Musical Popular (EMP) o que caracteriza o uso de um modelo de conhecimento interdisciplinar. A união desses conhecimentos permite demonstrar que os participantes obtêm maior comprometimento e responsabilidade com a atividade pedagógica coletiva, para a construção de uma metodologia própria.

Considera-se, ainda, que a disciplina Educação Musical Popular no CEFET-SP, busca a convivência otimizada entre os participantes para as atividades artísticas e culturais, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras que facilitam o aprendizado pela cooperação que se interpõe ao aprendizado tradicional.

As possíveis mudanças podem ser correlacionadas à certas tendências educacionais e favorecem o gosto e a preferência por um estilo de música; os adolescentes, em sua época parecem interagir por reflexo ao comportamento da sociedade contemporânea em universos de informações que podemos relacionar com os aspectos da educação intercultural (COCHITO, 2004).

---

<sup>1</sup> *Cooperative Learning* é a sigla que representa a instrução da utilização de pequenos grupos, para que os alunos trabalhem em conjunto.

Para definir a terminologia aprendizagem cooperativa (CL), segundo Cochito (2004), é preciso levar em conta que essa aprendizagem é desenvolvida em um formato de atividade que se processa em grupos pequenos, com aulas práticas, de reflexões e debates entre professor e alunos, por meio de informações que podem ser relacionadas aos aspectos da educação intercultural.

Nessas aulas se prioriza a busca da realização participativa voltada para interação social e combate à discriminação social, apresentando situações de motivações e melhoria do rendimento acadêmico. Esse tipo de aprendizagem rege um modelo de aprendizagem democrática que beneficia a assistência mútua de todos integrantes, pois eles se envolvem em diálogos, adquirem o espírito de cooperação e reformulam posturas antipedagógicas e aprendem a utilizar a tecnologia em sala de aula (MASETTO, 2004).

Com isso, o cenário do CEFET-SP tem passado por uma série de mudanças que transformam os conceitos referidos em um perfil ideal reflexivo na educação musical no século XXI. Este ponto, faz-se o seguinte questionamento: Por que aplicar estratégia educativa com a música popular junto ao ensino de *rock* e *pop*? Como justificar a inclusão da aprendizagem cooperativa na educação musical popular?

Primeiramente, os efeitos da educação musical, estão recentemente passaram a ser correlacionados com a tecnologia presente na música popular, tecnologia essa que recentemente passou a ser definida em função do aumento de jovens a navegar pela Internet e a usar as modernas tecnologias digitais de computadores, *samples*, sistemas de MIDI e *softwares* de gravações acopladas às guitarras e teclados.

Neste aspecto, o fundamento da educação musical, segundo Oliveira (1993), pressupõe uma análise do desenvolvimento da área em termos históricos, o desenvolvimento da sua filosofia, as questões metodológicas, sua relação com o processo de geração e transmissão do conhecimento musical, a posição atual educativa em relação à cultura musical,

os princípios e objetivos da musicalização, os programas de música e sua implementação e a questão da sua avaliação.

Isso significa que a música em si é capaz de transmitir identidades afetivas, atitudes e comportamentos de grupos socialmente definíveis que consiste em levar os alunos uma possível progressão no interior de sua própria cultura (SNYDERS, 1992).

Sendo assim, a idéia de "ensinar a música popular no CEFET-SP" desenvolvida no âmbito de educação musical dentro da abordagem da aprendizagem cooperativa e, mais especificamente ainda, a cultura do rock dos anos 1950, 1960, 1970, 1980 e 1990 constitui uma natureza dupla: os alunos procuram apreender tanto as raízes musicais e líricas derivadas da era clássica do *rock*<sup>2</sup> e sua história, quanto o *status* como uma mercadoria produzida sob pressão para se ajustar à indústria do (*pop*) disco.

A proposta pedagógica de Georges Snyders (1992) é que a escola pode ensinar as alegrias da música como segue,

[...] “Há a alegria de se fazer música juntos, desde o canto em corais até a participação em um conjunto de rock: trata-se de coletivos que, ao mesmo tempo, perseguem um objetivo musical e o projeto de se constituir, de se vivificar como grupo solidário; os participantes se rejubilam com o poder e a emoção coletivos; estruturas e regras se criam pouco a pouco e estabelecem assim sua validade; em resumo, há uma diversidade que tende à unidade, na qual cada parte acha apoio nas outras e se fortalece com as outras.”[...] “o rock visa a valores essenciais, através do que se liga às aspirações da cultura “elaborada”, eu ousaria dizer que não é por seus objetivos que ele se diferencia da cultura escolar, pelo menos de uma cultura escolar que vá até o fim em suas exigências próprias de ajudar os jovens a encontrar alegria, o próprio caminho”. “[...] o rock é uma música do imediato na medida em que se move no atual, visa ao prazer do atual (p. 88, 146)”

---

<sup>2</sup> O *Rock and roll* surgiu nos Estados Unidos da América no final dos anos 1940 e início dos anos 1950 e rapidamente se espalhou para o resto do mundo. Suas origens imediatas remontam em uma mistura entre vários gêneros musicais populares naquele momento, incluindo o *rhythm and blues*, a *gospel music*, o *country* e o *western*. Em 1951, na cidade de *Cleveland* (no Estado do Ohio), o discotecário Alan Freed começou a tocar *rhythm and blues* para uma audiência multi-racial e a ele é creditado a primeira utilização da expressão "*rock and roll*" para descrever a música. Disponível:<http://pt.wikipedia.org/wiki/Rock> acesso 2/11/2008.

Entende-se que a aplicação da educação musical popular, no currículo do CEFET-SP, fornece subsídios educativos para dois movimentos musicais dentro da categoria quanto aos gêneros: o *Pop* é o nome que se dá mais ao conjunto das músicas preferidas pelos jovens e o *Rock* é a cultura derivada da comunicação de massa que é explorar como lazer, como cultura juvenil, como força de libertação ou opressão, e como fundo musical (FRITH, 1987).

A segunda razão é justificada pelo fato de a disciplina Educação Musical Popular – EMP, oferecida no Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – CEFET-SP, ocorrer em um processo produtivo musical em sala de aula, processo que possibilita a interação do educador musical com os educandos musicais – experiente e inexperiente<sup>3</sup>, fornecendo uma união de atividades colaborativas tanto teóricas quanto práticas.

Para tanto, a proposta dessa disciplina é definida por meio do formato de atividades como bandas de *rock*, em aulas práticas, de integração e produção. Os educandos procuram conscientizar-se quanto ao respeito por si próprios e pelos outros integrantes mediante forte amizade, nessa situação eles procuram fazer uma reflexão sobre si mesmos e sobre o outro, o que estabelece a análise e a elaboração de conceitos correlacionados à aprendizagem musical popular, com aulas práticas e teóricas.

Esta investigação procura pesquisar a relação entre a musicalização e a aprendizagem musical instrumental no CEFET-SP, com educandos inexperientes e outros com vasta experiência musical popular e com bom nível de prática instrumental, como o objetivo de analisar se a formação musical colabora para um equilíbrio pedagógico.

---

<sup>3</sup> É característica do *educador musical* que ensina aulas práticas e teóricas, e quanto o *educando experiente* é o aluno que colabora com a aula de instrumentos musicais: Bateria, Guitarra e Contrabaixo e Canto Popular e bem como o *educando inexperiente* é o aluno que beneficia a formar própria banda de rock.

A grande maioria desses educandos gosta de ouvir música popular e tem como objetivo tocar instrumentos para constituírem um grupo musical popular ou, mais especificamente segundo Bressan (1989) nós ouvimos música e, sobretudo, cantamos porque isso nos dá prazer, porque gostamos – em uma experiência pessoal que vai desde a ternura até a euforia, e nela reside o fundamento filosófico que justifica a inclusão da música e do canto, na educação de caráter humanístico.

É neste sentido de caráter humano que se reuniu os elementos necessários para se investigar grupos musicais cooperativos, e para responder à questão sobre como os participantes devem procurar o prazer pessoal em uma etapa conquistada criando a própria consciência musical popular.

Por acreditar que o papel cooperativo dos estudantes tenha relevância no processo de aprendizagem, esta pesquisa pondera e busca avaliar a contribuição dada pelos educandos para promover o aumento da coesão entre os participantes, para estabelecer relação interdisciplinar com a prática cooperativa e para compartilhar o conhecimento cultural e a reconstrução da identidade musical popular.

## **B – Objetivos**

O objetivo geral deste estudo é investigar a integração e motivação dos alunos com a educação musical popular em seus aspectos interpretação e criação no aprender cooperativamente.

Para o desenvolvimento do sistema de educativo musical popular foram estabelecidos três objetivos específicos, a saber:

1. esclarecer qual é a metodologia do educador musical com o intuito de favorecer o processo interdisciplinar;
2. documentar o crescimento da aprendizagem cooperativa e o conhecimento das habilidades dos participantes;

3. verificar como se desenvolvem a organização comportamental e o aprimoramento coletivo musical entre os participantes.

## C – Critérios Teóricos – Metodológicos

### C1. Bases Teóricas

Para a construção do corpo teórico da Aprendizagem Cooperativa na Educação Musical Popular – CLEMP, este estudo valeu-se da inter relação entre os conceitos oriundos da *psicologia do escolar*<sup>4</sup> que derivam de considerações de duas teorias da aprendizagem escolar e do ensino: a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel e a teoria sócio-interacionista de Vygotsky.

Na visão de Salvador (2000), ambas as teorias – da aprendizagem escolar e do ensino – propõem estabelecer distinções entre dois eixos teóricos, que são:

1. Aprendizagem significativa é o eixo relativo ao modo de organizar o processo de aprendizagem e sua estrutura em torno da dimensão *aprendizagem por descoberta / receptiva*. Esta dimensão refere-se à maneira como o aluno recebe os conteúdos que deve aprender: quanto mais nos aproximamos do pólo de aprendizagem por descoberta, mais esses conteúdos são recebidos de maneira não completamente acabada e o aluno deve defini-los ou “descobri-los” antes de assimilá-los; inversamente, quando mais nos aproximamos do pólo da aprendizagem receptiva, mais os conteúdos a serem aprendidos são dados ao aluno em forma final, acabada (SALVADOR, 2000, p.232);

2. A teoria sociocultural delimita um conjunto de idéias sobre o caráter social e culturalmente mediado dos processos psicológicos mais característicos dos seres humanos. Por isso, o meio social e cultural é que dispõem dos signos e dos sistemas de signos

---

<sup>4</sup> É a parte da psicologia da educação que estuda os processos de mudança que ocorrem nas pessoas como resultado da sua participação em atividades educativas escolares. Fonte: SALA, Eduard Marti e GOÑI, Javier Onrubia Psicologia do Ensino, Porto Alegre: ARTMED, 2000, p.3

necessários para formar os processos psicológicos superiores, pois o desenvolvimento individual consiste, em boa parte, no acesso progressivo a esses signos e sistemas de signos ou, em outras palavras, na aprendizagem progressiva dos signos e da sua utilização (p.259).

Ao ser estabelecido que para o exercício da atividade cooperativa se requer uma série de construtos-chave, novas questões são inevitavelmente colocadas: o que o educador musical popular precisa efetivamente saber para poder estimular a vivência e o convívio colaborativo entre seus educandos? Afinal, qual é o repertório de conhecimentos e habilidades cognitivos necessário à Educação Musical Popular?

Neste contexto, para responder tais questionamentos a fonte para respostas deve ser buscada em pesquisadores da área de educação que se empenharam em delinear *as teorias associacionistas*; entre os quais merecem destaque quanto aos estudos realizados, Ausubel (1976) e Vygotsky (1984). Por isso o presente trabalho desenvolve a integração e motivação nas relações práticas interpessoais cooperativas, pois sintetiza suas definições e conceitos correlacionados à aprendizagem cooperativa musical, cujas conexões e aproximações estão referidas nos quadros comparativos.

Por esse motivo, a proposta desta pesquisa foi a analisar como é possível ocorrer um diálogo coletivo entre professor e aluno, pois a relação está na concentração e desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, como também na construção da Educação Musical Popular.

Com base nessa reflexão dialógica, cuja finalidade é realizar uma auto-análise das tarefas pedagógicas em sala de aula de modo a contribuir para esforços de expansão metodológica colaborativa educacional, ou seja, promover o desenvolvimento de atividades musicais para adaptação à aprendizagem cooperativa, para referencial teórico para uma abordagem construtivista de Ausubel, ou seja, a *aprendizagem significativa*.

A aprendizagem é mais significativa na medida em que o novo material for incorporado às estruturas de conhecimento do aluno e procurar adquirir significado para ele a partir da relação com o seu conhecimento prévio (SALA e GOÑI, 2000).

Nesta perspectiva, a aprendizagem significativa é o conceito que relaciona o aspecto da estrutura cognitiva do aluno com processos que envolvam a interação de uma nova informação com uma estrutura de conhecimento específico, também conhecido como **subsunçor** ou **ancoradouro** de informação recebida significativamente para o indivíduo.

Segundo Penã (2005), a aprendizagem é um processo de desenvolvimento de *insights* ou estrutura significativa.

[...] quando há uma indecisão ou dúvida na aprendizagem, não se compreende plenamente. [...] a estrutura cognitiva depende do modo como uma pessoa percebe os aspectos psicológicos do mundo pessoal, físico e social. Por meio da aprendizagem, produzem-se as mudanças de *insights* ou compreensão interna da situação e seu significado. [...] as estruturas cognitivas são utilizadas por Ausubel para designar o conhecimento de um tema determinado e sua organização clara e firme, e estão relacionadas com o tipo de conhecimento, sua extensão e seu grau de organização (p. 16 e 17, 35 e 36).

Exemplificando, o educador musical procura demonstrar, para o aluno a estrutura da estética musical no contexto intercultural, ou seja, o repertório musical popular representa a auto-aprendizagem musical que o aluno já possui em sua interação da vida social.

Para tanto, o aluno ancora-se em conceitos relevantes – subsunçores preexistentes na estrutura cognitiva, isto é, a composição de uma letra musical popular, o ritmo, a melodia e a harmonia. Todo esse processo pode ser aprendido significativamente pois, à medida que o aluno adquire outras opções de formas musicais, elas se tornam um ponto de ancoragem para a experiência auditiva pela história da estética musical popular. Outro conceito é o *processo de interação* com o ambiente no qual é buscado um novo material como âncora.



Por exemplo, o conceito de som já existe na estrutura cognitiva do aluno, pois ele se serve de subsunçores para as novas informações referentes a certo tipo musical (*pop rock, heavy metal, trash, hardcore*, entre outras), e procura aprender os conteúdos: os ritmos (binário, ternário e quaternário) simples ou compostos e as subdivisões das figuras rítmicas; a melodia referente ao conteúdo; a seqüência de notas musicais e claves e as harmonias consoantes (maior e menor) e dissonantes (aumentada e diminuta) com o processo de percepção para o ato de cantar e tocar uma música popular.

Por outro lado, à medida que esses novos conceitos (ritmo e melodia) forem aprendidos mais significativamente para a elaboração de subsunçores, o armazenamento de informação será mais abrangente para o aluno, pois é possível que esse aluno seja capaz de desenvolver a percepção e compor uma música e/ou tocar um instrumento musical.

Quanto à formação do desenvolvimento cognitivo do aluno, exercer a aprendizagem significativa reforça outra influência no ambiente incorporado musical, o que demonstra segundo conceito teórico, com o exemplo de Vygotsky da mediação em aspectos mentais e as interações sociais, conceito esse que correlaciona um conjunto das relações interpessoais em aspectos de coação e a cooperação.

Segundo Cochito (2004), a interação social somente será atingida com maior nível de desenvolvimento se houver lugar para a cooperação entre pares ou o apoio de um adulto; fato que demonstra que todas as funções cognitivas superiores resultam da relação entre os indivíduos e são social e culturalmente mediadas; assim será atingido maior nível de desenvolvimento (zona de desenvolvimento proximal) na capacidade de reconhecer formas para além da dotação natural.

Garnier, Bednarz e Ulanovskaya e colaboradores (1999) ressaltam que no processo de cooperação, de Vygotsky, contribui para o caráter consciente e voluntário, quando a interpretação da zona de desenvolvimento proximal estiver na diferença entre a

capacidade de potencializar o indivíduo para resolver problemas por si próprio e em colaboração com outro. Segundo Oliveira (1992), a mediação representa aspectos mentais a idéia de que o ser humano é capaz de operar mentalmente sobre o mundo. O termo “mediação” vem de Vygotsky e significa “ficar entre”. A idéia de zona de desenvolvimento próximo implica no aprendizado humano – é o processo pelo qual os educandos desenvolvem a intelectualidade.

De acordo com Vygotsky, o aprendizado desperta internamente, vários processos de desenvolvimento processos, esses que funcionam apenas quando o educando interage em seu ambiente de convívio.

A importância que Vygotsky atribui à interação social no processo de desenvolvimento das capacidades humanas superiores está refletido em uma das suas teses principais: a “ lei da dupla formação das funções psicológicas superiores”. Segundo essa lei, as funções superiores sempre são originadas entre pessoas, isto é, aparecem inicialmente no plano da relação com outras, e posteriormente irão surgir de no plano estritamente individual (SALVADOR, 2000).

Por este motivo, estas teorias de Ausubel e Vygotsky estão correlacionados ao conceito *aprendizagem pela descoberta*, o qual evidência a importância da atividade ativa de conquistas sobre o meio, juntamente com a formação de pensamento e na aquisição de conhecimento.

Exemplificando: nos estágios conectivos os alunos compreendem que o ato de aprender a tocar um instrumento musical ou o ato de analisar a estética musical visa o conceito em *coação social*, nos quais as relações interpessoais têm elementos de autoridade ou de prestígio. Para tanto, a Educação Musical Popular deve-se assumir a tarefa de esclarecer suas variáveis nos materiais sonoros que consistem em colocar o aluno em contato com seu próprio ambiente musical.

Segundo Oliveira (1992), quando o aluno é coagido, percebe-se que ele tem pouca participação racional na produção, conserva na divulgação de suas idéias e limita-se a repetir o que lhe impuseram, além do mais, ele também formaliza um freio ao desenvolvimento da inteligência. Para tanto, Oliveira reafirma que

As relações de cooperação representam justamente aquelas que vão pedir e possibilitar o desenvolvimento. Como seu nome indica, a cooperação pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos. [...] A cooperação é um método. Ela é a possibilidade de se chegar a verdade. A coação só possibilita a permanência de crenças e dogmas. [...] O indivíduo deve querer ser cooperativo. Podemos perfeitamente conceber que alguém com todas as condições intelectuais para ser cooperativo resolva não o ser porque o poder da coação lhe interessa de alguma forma. Vale dizer que o desenvolvimento cognitivo é condição necessária ao pleno exercício da cooperação. (1992, p. 20-21)

Como exemplo, o educador musical pode verificar se os alunos fazem ou não suas próprias mediações no processo de Educação Musical Popular, porque é preciso que o professor esteja em constante reflexão, junto com seus alunos, pois eles são sujeitos atuantes no processo educativo cooperativo. Desta forma, verifica-se a representação desses quadros teóricos e as aproximações entre os conceitos referidos nos estudos de Ausubel e Vygostsky e colaboradores.

Convém ressaltar a importância de ser delineada uma construção do conhecimento que englobe respeito mútuo, reciprocidade, liberdade e autonomia para os educandos interagirem.

Este fato representa um grande avanço, uma vez que os autores aqui analisados destacam que, para o exercício do ensino, são necessários bem mais que conhecimento da matéria, experiência ou dom, são importantes os aspectos pelos quais os alunos aprendam a se musicalizar, ou seja, aprendam a tocar ou ouvir a música que está na moda ou as que estão nas paradas de sucesso, músicas que devem ser vivenciadas pela mediação pedagógica do ambiente sociocultural.

## **C2. Questões Metodológicas**

O presente trabalho enquadra-se na abordagem qualitativa de pesquisa participante, uma vez que se propõe a compreender os processos de construção do conhecimento e o entendimento entre os educandos – professor e alunos – para alcançarem o procedimento da aprendizagem cooperativa e o aproveitamento da Educação Musical Popular.

### **Crítérios Para Escolha Do Tipo De Pesquisa**

A - Segundo seus objetivos

Segundo Gil (2002), considerando os objetivos gerais da pesquisa, ela pode ser classificada como:

- pesquisa exploratória: tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, para torná-lo mais explícito ao construir hipóteses, aprimorar idéias ou descobrir intuições.

- pesquisa descritiva: visa descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou estabelecer relações entre variáveis.

- pesquisa explicativa: visa identificar os fatores que determinam ou que podem contribuir para a ocorrência dos fenômenos, o que permite aprofundar o conhecimento da realidade e procurar o porquê das coisas.

No caso deste trabalho, segundo seus objetivos, a pesquisa se caracteriza como um misto dos três tipos: exploratória, por proporcionar maior familiaridade com o problema; descritiva, por descrever as características de uma população – que é o grupo de aluno – e por estabelecer relação entre as variáveis – cada aluno com seu instrumento; e explicativa por buscar identificar os fatores que contribuíram para o melhor aproveitamento do grupo musical de alunos.

## B -Segundo sua Abordagem

Na realização de uma pesquisa podem ser considerados dois tipos de abordagem: qualitativa e quantitativa.

O método qualitativo não admite regras precisas – como problemas, hipóteses e variáveis antecipadas; difere do quantitativo pela forma de coleta e análise de dados, pelo não emprego de instrumentos estatísticos, pela ênfase na perspectiva do objeto em estudo e por sua proximidade a ele. No método quantitativo, os pesquisadores usam grandes amostras e informações numéricas; isso lhes permite, dentro de certos limites, a generalização dos resultados e sua replicação, enquanto no qualitativo as amostras são reduzidas e os instrumentos de coleta não são estruturados; a preocupação está antes voltada em analisar e interpretar aspectos mais profundos e mais detalhadamente (BRYMAN, 1989; MARCONI & LAKATOS, 2004). Esta, por sua natureza teve abordagem qualitativa, conforme será visto logo mais. Martins (1999) sugere critérios para escolha da abordagem de pesquisa, conforme mostra o quadro 1.

**QUADRO 1** – Critérios para escolha da Abordagem de Pesquisa.

Critério	Características da Pesquisa	Abordagem Quantitativa	Abordagem Qualitativa
Adequação aos conceitos	Necessidade de presença do pesquisador Necessidade de captar percepção das pessoas Variáveis difíceis de quantificar Tamanho da amostra pequeno	incomum impossível inadequado insuficiente	comum possível possível possível
Adequação aos objetivos	Contribuição para formulação de teoria Compreensão profunda sobre o uso da informação Elucidar relações de causa e efeito	inadequado inadequado possível	adequado adequado possível
Validade de construção		possível	possível
Validade interna		possível	possível
Validade externa	Generalização da teoria	possível	possível
Confiabilidade		possível	possível

Fonte: Martins (1999)

Com base nos critérios mostrados no quadro 1, que ressalta a necessidade da presença do pesquisador e o pequeno tamanho da amostra, fica claro que para este trabalho de pesquisa a abordagem qualitativa é a mais adequada.

Segundo Brandão (2006), a pesquisa participante, é o nome dado à pesquisa que é realizada na cientificidade metodológica e diz respeito a um conhecimento coletivo e, como tal, requer condições para o ser humano recriar de dentro para fora, formas concretas para que pessoas, grupos e classes participem do direito de produzirem e dirigirem os usos de seu próprio saber.

Bryman (1989) classifica quatro tipos de pesquisa qualitativa, conforme pode ser visto no quadro 2.

**QUADRO 2** – Tipos de pesquisa qualitativa.

Tipos	Características
Participante total	Pesquisador é amplamente observador de uma ou mais organizações
Semi-participante	Pesquisador é um observador de uma ou duas empresas de forma indireta
Baseada em entrevistas	A observação pode ocorrer mais entre os intervalos das entrevistas
Várias localidades	Ênfase na entrevista ou observação em seis ou mais diferentes organizações

Fonte: Bryman (1989).

Pela característica deste trabalho, no qual o pesquisador teve e tem amplo acesso aos alunos e à escola, ela se caracteriza como do tipo participante total.

**C - Natureza da pesquisa**

Silva & Menezes (2001) propõem a seguinte classificação, quanto à natureza da pesquisa:

- pesquisa básica: com o objetivo precípua de gerar inovações no pensamento científico, sem a preocupação de convertê-las em aplicações práticas imediatas;

- pesquisa aplicada: com o objetivo de gerar inovações para aplicação imediata em problemas práticos específicos

Como este trabalho está direcionado para a solução de um problema específico em uma organização, a ele está mais adequada a pesquisa aplicada.

Para que a pesquisa fosse levada a efeito foi adotada a técnica de coleta de dados por meio de observação, filmagem, depoimentos e entrevistas de estimulação de pesquisa histórica. Além dessas técnicas também foi utilizada a técnica da história oral para registrar fatos que esclarecem os acontecimentos realizados na história da educação musical na Escola Técnica Federal de São Paulo, documentada por depoimentos de professores, funcionários e alunos.

Segundo Alberti (2005), a fundamentação metodológica científica da história oral está embasada no atendimento aos inúmeros pesquisadores e instituições que sistematizaram suas entrevistas, mas não encontraram documentos de outra natureza; nestes casos processo a ser usado é recordar acontecimentos ou alguma impressão que varie de pessoa para pessoa e, também, em processo de recuperação dos fatos vividos. Dessa forma, a pesquisa procura desenvolver três procedimentos principais:

O primeiro procedimento da pesquisa teve por proposta avaliar o acompanhamento de atividades pedagógicas realizadas pelo professor de música em sala de aula, com aplicação de técnicas de auto-avaliação, menções acumulativas nos bimestres e realização assídua de atividades, com o objetivo de: promover o equilíbrio de conhecimentos, habilidades e competências aprimoradas por coletividade musical entre os participantes.

A proposição desta avaliação é diagnosticar o nível de conhecimento entre os participantes e verificar seu índice de aproveitamento expresso por meio de notas e / ou menções nos quatro bimestres de 2007 e, ainda, procurando fornecer critérios de mensurar situações vividas em sala de aula.

O segundo procedimento teve como meta adequar um roteiro de perguntas que expressasse o *modelo da escala Likert* (1932), composto por dez afirmações (Apêndice C) das quais e para cada uma delas, os alunos deveriam escolher a alternativa que melhor definisse sua avaliação e compreensão da atividade cooperativa musical popular.

Esta fase teve como foco demonstrar dois quadros de avaliação de dois semestres de 2007 em que todos os participantes responderam dois tipos de questionários: o primeiro sobre a avaliação das atividades realizadas no funcionamento de grupos musicais cooperativos.

O segundo questionário (Apêndice D) propõe-se analisar as atividades que envolveram a pesquisa em seminário (história social do *rock*), a criação e produção de videoclipes (montagem, roteiro, planos de filmagem) e o desempenho das *bandas* (apresentações ao vivo).

O terceiro e último procedimento desta pesquisa corresponde ao estudo de caso e investigação-ação postulado por Adelman e Kemp (1995); busca recolher informação da atividade pedagógica desenvolvida, no CEFET-SP, no período de 17 de fevereiro de 2007 a 5 de dezembro de 2007. Essa fase coletou depoimentos de 8 alunos, com idade entre 13-16 anos, que freqüentam o CEFET-SP, pelo menos desde 2007, em um prazo mínimo de 12 meses.

A identidade dos participantes – será mantida em sigilo, a pesquisa oferece riscos mínimos aos participantes e estes dela poderiam retirar-se a qualquer momento que desejassem. Os responsáveis pelos participantes após a leitura da Carta de Intenções aos Participantes da Pesquisa – assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A).



A instituição também recebeu uma Carta de Intenções à Instituição e, em nome dela, foi assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que permitiu a utilização dos documentos para a pesquisa (Anexo B).

## D – Debates sobre a Produção Científica

A proposta de debater a produção científica na área de Educação Musical Popular no Brasil, não existe metodologicamente como atividade referente à formação curricular, tanto para o ensino fundamental quanto para o Ensino Médio.

A dissertação de mestrado de Maria Lucia Cruz Suzigan (2006) reforça a idéia da inexistência de uma política educacional musical popular nas escolas, conforme transcrito a seguir:

[...] jovens músicos mostravam forte desejo de aprender música de forma completa para poder concorrer nesse mercado. Esses conhecimentos não eram encontrados nos Conservatórios Musicais brasileiros, todos estruturados conforme grandes curriculares dos Conservatórios europeus, franceses em especial, que ofereciam o ensino da técnica instrumental, desvinculada dos conhecimentos da linguagem musical (harmonia, instrumentação e criação). [...] Não era permitido tocar música popular nos Conservatórios. A situação se repetia também no ensino superior (p. 12).

Outro fator preocupante respectivo a esse quadro, é a existência de pouca bibliografia específica em Educação Musical Popular para educandos na faixa de idade da adolescência.

Para sanar essa dificuldade, a proposta foi revisar uma releitura específica, tanto da Educação Musical Popular quanto da aprendizagem cooperativa, em busca de artigos mais significativos para o propósito deste estudo.

O referencial de pesquisa, centrada no ensino e na aprendizagem de Seifried, Smialek e Boburka e Evelein (2006) reforça o impacto de mudanças e experiências coletivas musicais em eventos de banda de *rock*. Os referidos autores reforçam enfaticamente que a

área da educação deve examinar a eficácia da estratégia de aprendizagem cooperativa na qual uma interfere para um curso centrado ao aluno. Por outro lado, eles identificaram consistente o uso cooperativo para a música popular reforça exercícios de escuta e revela-se mais eficaz no desenvolvimento dos estudantes críticos.

Neste contexto, os autores referiram que as habilidades para transformar a sala de aula em estágios práticos torna autêntica a música perante o ensino-aprendizagem, e se “atrevem” a estimular as escolas a levarem a toda a comunidade escolar o prazer e automotivação conferida pela educação música popular.

Na interpretação do pesquisador Kassner (2002), a maioria dos educadores musicais procura ensinar, aos seus alunos, habilidades musicais com conceitos eruditos; por outro lado, os alunos consideram que esses professores devem levar em conta a importância de ajudar os alunos a adquirirem atitudes positivas e habilidades necessárias para a colaboração, liderança, aceitação dos seus pares, redução de preconceitos, e promoção de valores pessoais de cada aluno. Em sua concepção, a aprendizagem cooperativa promove a aprendizagem, incentiva os alunos a trabalhar em conjunto e tem excelentes sugestões para fixar o ensino de música em sala de aula.

A leitura do trabalho de pesquisa de Pavlicevic e Kingsley (2004) traz um valioso material para o professor de música quanto à aprendizagem musical em escola formal, que exige três procedimentos: o planejamento de cada grupo musical, o trabalho para o sucesso desses grupos e a reflexão sobre o trabalho de cada subgrupo. A idéia desses autores é que a experimentação musical grupal traz grande recurso para o ambiente social e emocional em sala de aula pois, os alunos de modo geral, reagem de forma semelhante.

Para isso, a aprendizagem cooperativa requer mais esforço do professor, porém, por sua vez, as aulas imprimem muito mais emoção e alegria na educação musical como um todo.

No dizer de Boespflug (1999), a formação de banda musical popular é a incorporação de novos estilos de educação musical ao currículo escolar. A experimentação é encorajada em grupos colaborativos que improvisam e que também ajudam os alunos a desenvolverem a sensibilidade do “bom gosto” ao ouvir ou ao tocar um instrumento. Esse autor referido defende a hipótese de que os alunos rapidamente aprendem a confiar em seus instintos; questão essa levantada muitas vezes quando discutimos a música popular em sala de aula: “*Devemos incluir música popular no currículo das escolas?*”

Os pesquisadores Dunbar-Hall e Wemyss (2000) referem que as inserções curriculares do ensino de música popular nas escolas secundárias australianas, desde a década de 1970, imprimiu grandes mudanças no novo paradigma educacional. Na concepção desses autores, o educador musical deve procurar refletir o próprio contexto social escolar, que eles classificaram em três grandes áreas de transformações: a evolução do método Orff-Schulwerk, os aspectos do multiculturalismo e o uso das tecnologias.

De acordo Winter (2004), essa abordagem musical estabelece um forte modelo curricular da aprendizagem musical popular, por favorecer o processo de avaliação para o efeito de um currículo integrado. A inserção de seu estudo tem por meta examinar a dinâmica da aprendizagem musical popular em atividades de escuta, desempenho musical dos grupos e, também, a composição musical – tudo isto com o propósito de estabelecer um forte processo colaborativo na aprendizagem significativa.

Outra leitura da pesquisadora Creen (2006), de adaptação da Educação Musical Popular informal visa utilizar novas experiências com práticas a serem utilizadas em sala de aula. A autora relata que o ensino de música popular no currículo é ignorado entre os educadores, principalmente as práticas de músicas populares. Ela contextualiza que o modo de trazer essa música aos adolescentes é mudar a própria concepção de sala de aula e facilitar

o significado musical. Por último, diz a autora que a noção musical e pessoal pode ser discutida em sua autenticidade.

Para Sheri (2004), a experiência fora da escola tem o conceito de aprendizagem musical informal e fornece a transmissão de conhecimentos e realizações musicais em um grupo de *rock*. Segundo esse autor, pode ser observado de maneira significativa como os estudantes demonstram suas competências democráticas e criam novos significados quando expostos às próprias experiências e idéias, além de criar uma comunidade com experiências coletivas e sociais em busca de um sentido pedagógico construtivista.

Estes autores procuram alertar que é muito importante formar uma geração professores de música que irão apoiar e incentivar seus alunos a atingirem a própria autonomia reflexiva e uma autêntica avaliação para estimular, por meio da aprendizagem cooperativa.

Para Sheri, isto está contido na faceta da filosofia da educação que diz: “*a música está na essência do ser humano prático*”. A realidade da música popular é evidente para os alunos.

A sugestão para o educador musical é que ele busque novas concepções de ensinar, pois muitas delas ampliam a visão do professor e dão mais oportunidade aos alunos. Por esses motivos todos é muito importante reformular uma nova geração de professores de música que irão apoiar e incentivar os alunos a evoluírem na Educação Musical Popular.

## E) Corpus

### E1. A História do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo

A história Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – CEFET-SP é delineada por três períodos, revelados através de levantamento documental especialmente do ensino musical da Escola Técnica Federal de São Paulo. Para essa pesquisa houve

levantamento de depoimentos quanto ao ensino musical e à sua origem; a construção de identidade artísticas; as fases de transformações das atividades de coral; festivais de música e percurso atual quanto ao método de aprendizagem musical popular.

### **E2. CLEMP: metodologia do ensino de música popular**

A proposta metodológica da CLEMP – que segue aplicação técnica de musicalizar em atividade de familiarização da estrutura do som, o desenvolvimento na vivência da estética musical popular em repertório musical aplicados pela *técnica rock window* buscou adaptação e funcionalidade de ensaio de bandas para o aprendizado grupal e a formação do repertório da época estudada; para isso grupos de alunos produziram roteiros de clipes com música nacional e internacional.

### **E3. Resultados e Discussões da Disciplina Ministrada em 2007**

A aplicação do estudo de caso aos resultados da disciplina ministrada em 2007, entre os depoimentos, como base foram selecionados oito depoimentos. Esses depoimentos foram esmiuçados quanto: à realidade e aos perfis dos grupos cooperativos, ao processo de musicalização, à prática de instrumento popular e à experiência da estética musical. Os resultados e discussões estabelecem uma evidência qualitativa em cinco tipos de questões quanto aos treinamentos interativos e ao processo de aprendizagem musical popular cooperativa.

# CAPÍTULO 1

A História do Centro

Federal de Educação Tecnológica

de São Paulo

*“É tão difícil observar a si mesmo  
quanto olhar para trás sem se virar.”*  
**Henry David Thoreau**  
(escritor americano, 1817-1862)

Neste capítulo inicial, estão apresentados os aspectos históricos como cenário do passado-presente do ensino musical da Escola Técnica Federal de São Paulo – ETF-SP, atualmente Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo - CEFET-SP. Esta instituição educacional embora desde algum tempo apresente novas características e modalidades de ensino, ainda é conhecida na cidade de São Paulo como a **Federal**, nome com que era referida a Escola Técnica.

A história do CEFET-SP é delineada por três períodos, revelados através de levantamento documental especialmente do ensino musical na Federal, para que possa compreender a similitude histórica do ensino industrial para o canto orfeônico que ocorreu no período entre 1910 a 1950. Estas tendências demonstraram que, nesse período, os métodos educacionais, do ensino de música buscava as raízes musicais através do estudo do canto da música folclórica com o objetivo de formar mão-de-obra especializada para a aquisição de hábitos de trabalho conveniente, motivo pelo qual, representaram o perfil do professor tradicional e do aluno disciplinado.

Em seguida, são abordadas as transformações educacionais a partir de 1960 até 1990 com a inclusão da Educação Artística nos cursos técnicos integrados e, por fim, o período de 1997 a até 2008, que pode ser considerado como o da reestruturação do ensino técnico para o ensino médio, no qual foi concretizada a reforma educacional, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9304/96 que, como diretriz central, propôs os projetos interdisciplinares de ensino, em que se insere a aprendizagem musical popular do CEFET-SP.

Para a reconstituição desse percurso, além do levantamento de documentos, foram realizadas entrevistas, com uma funcionária e quatro professores, os quais participaram,

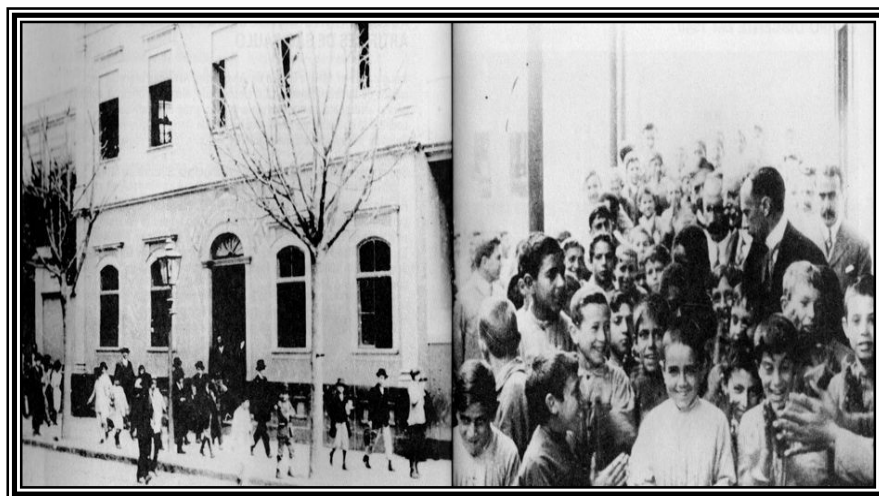
vivenciaram, ou testemunharam os acontecimentos lúdicos e escolares nas suas fases de transformação, a saber as atividades de canto coral, educação artística, festivais de músicas, atividades musicais diversas e, por fim, a consolidação na Educação Musical Popular – EMP no CEFET-SP.

## 1.1 A historicidade em registros documentais

### 1.1.1 O resgate histórico: a Educação Musical & Escola Técnica Federal

O primeiro documento analisado foi o decreto presente no Projeto Pedagógico da ETF-SP, que, por meio do Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909 – portanto há quase cem anos – no qual Nilo Peçanha, então Presidente da República do Brasil, criou as Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos estados, com o objetivo de formar de mão-de-obra especializada para atender ao crescente desenvolvimento industrial do país; escola essas destinadas principalmente aos menores provenientes de classes proletárias, “filhos dos desfavorecidos da fortuna” (ESCUDEIRO, 2005).

As fotos a seguir referem-se às primitivas instalações da Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo, instalada provisoriamente no Bairro da Luz e são alusivas à visita a uma escola de São Paulo então ministro da Agricultura.



À esquerda visita do EXMO.SR. Ministro da Agricultura e Comércio, em visita à direita Dr Pedro de Toledo à Escola de Artes e Ofícios de São Paulo (1910).

Fonte: Revista *Homem & Técnica*, dezembro de 1986



Nesse mesmo período, em São Paulo, a educação musical era ensinada através do canto orfeônico. Os primeiros relatos sobre essa disciplina foi escrita por Carlos Alberto Gomes Cardim, que instituiu, em 1910, essa modalidade de ensino musical em uma escola pública paulista.

Além desse professor, outros músicos tiveram importante participação no desenvolvimento do canto orfeônico no Estado de São Paulo, como é o caso de João Gomes Junior, professor da Escola Normal de São Paulo que, ao lado de Carlos Gomes Cardim, elaborou um método para o ensino de música na escola, intitulado método analítico. (LEMOS, 2005).



O ensino da música pelo Methodo Analytico, publicação da Escola Normal de S. Paulo, São Paulo: Typ. Siqueira, Nagel & Comp. Rua Alvares Penteado, 7 (1914). disponível: <http://www.revista.akademie-brasil-europa.org/CM18-04.htm> Acesso em: 2.5.2008

O ensino musical nas escolas públicas de São Paulo teve base nessa nova metodologia. O método analítico tinha como objetivo vincular o aprendizado da música à sua prática. Segundo Unglaub (2000) o ensino musical era realizado pela repetição de um modelo geralmente executado por um professor, no qual os assuntos abordados eram noções da teoria musical e solfejos.

Com a mudança do prédio, a Escola Técnica Federal de São Paulo passou a contar com oficinas de carpintaria e artes decorativas e recursos de tornearia, mecânica e eletricidade, em níveis primários, mantidos até 1942.

A próxima foto 3 refere-se ao corpo discente; ela retrata o prédio onde a escola funcionou por 66 anos, o qual hoje abriga a Delegacia Regional do Ministério de Educação e Cultura – MEC, São Paulo.



“Escola Antiga” (1940) – antiga dependência da Escola Técnica Federal de São Paulo, localizada na rua General Julio Marcondes Salgado, uma travessa da avenida São João, bairro Santa Cecília, com ginásio destinado a um quadro discente e professores estrangeiros italianos.

Fonte: Revista *Homem & Técnica*, dezembro de 1986.

A implementação de escolas da rede federal, como já relatado, destinava-se aos “filhos dos desfavorecidos da fortuna”; a escola de São Paulo, com seu sistema de ensino técnico que atendia alunos pobres, a eles oferecia duas refeições e aulas em período integral. Os trabalhos feitos em oficinas de fundição, serralheria, cerâmica e mecânica eram vendidos, e os recursos financeiros eram repassados à instituição.

A criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico aconteceu no regime do Estado Novo (1937-1945), na esteira da chamada “Reforma Capanema”, nome dado às transformações projetadas no sistema educacional brasileiro, durante a Era Vargas, liderado pelo então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que ficou conhecido pelas grandes reformas de ensinos secundário e universitário. Esta reforma constituiu-se de uma série de decretos denominados “Leis Orgânicas do Ensino”. Entre outras iniciativas, esse foi o momento da criação de um sistema paralelo de ensino profissional: em 1942 foi criado o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e em 1946, o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

A foto 4 a seguir demonstra a participação de Villa Lobos com o canto orfeônico, que teve grande expansão nas escolas brasileiras nas décadas de 1930 a 1950; nessa época, a música integrava o currículo escolar de todas as escolas brasileiras.



Foto da direita: Heitor Villa-Lobos regendo, na foto esquerda há mais de 40 mil vozes entre jovens e adultos escolares em musicais cívicos e folclóricos no estádio de São Januário, Rio de Janeiro.  
disponíveis: [http://www.dezenovevinte.net/ensino\\_artistico/ea\\_udf\\_ra/img03.jpg](http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/ea_udf_ra/img03.jpg)  
Acesso em: 2.5.2008.

Em 1930, o maestro Heitor Villa Lobos apresentou o projeto de reformulação do ensino de Música para as escolas paulistas. Posteriormente, o ensino da música e canto orfeônico foi instituído para todas as escolas dos diversos níveis. O trabalho de reformulação havia sido iniciado na década anterior pelo maestro paulista Fabiano Lozano, em Piracicaba-SP, que fortaleceu a proposta de Villa Lobos com estudos de canto para nível de educação musical escolar e, mais tarde, Villa Lobos elaborou arranjos de músicas infantis e folclóricas para serem cantadas nas escolas públicas, foi assim que surgiu o “cancioneiro” (BRESSAN, 1989, p. 22).

Villa Lobos estabeleceu critérios de reforma musical fundamentada no canto orfeônico: a) formação de equipes de trabalho, b) educação musical centrada no canto e c) buscas temáticas tendo como ponto modal do estudo da música a pesquisa folclórica (FONTERRADA, 1991).

A oficialização do canto orfeônico nas escolas públicas do país ocorreu por força do Decreto n.º 18.890, de 18 de abril de 1932. Todavia, em 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 4.024 (LDB/4.024/61) dava por extinto o Canto Orfeônico nas escolas e, em seu lugar, era introduzida a Educação Musical, formalmente regulamentada pelo Parecer n.º 383 e, posteriormente, pelo Decreto n.º 61.400, de 22 de setembro de 1967.

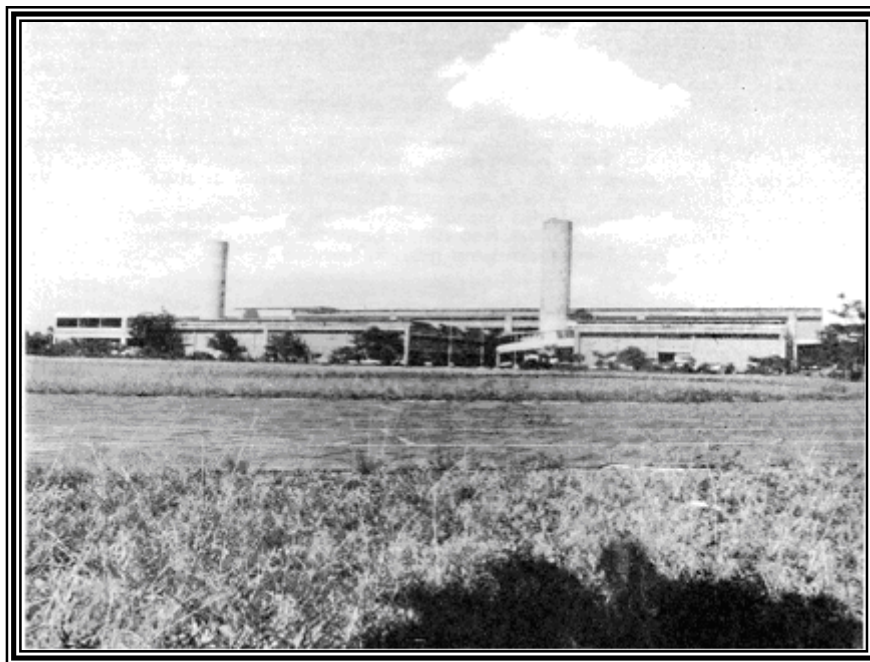
O ensino musical, no entanto, surgiu a partir sobretudo da Portaria n.º 427, de junho de 1964, quando o Ministro de Estado da Educação e Cultura autorizou a emissão de registros de professores de Educação Musical aos diplomados até 31 de dezembro de 1965. O canto orfeônico na década dos anos cinquenta e sessenta, durante a ditadura militar representou grande partes dos ideais de coletividade e civismo, juntamente com os aspectos vocacionais.

### **1.1.2 A implementação na ETF-SP da Educação Artística**

Em 1976, sob a vigência da LDB 5.692/71 e com a expansão da oferta de cursos, a Escola Federal mudou-se para sua nova sede, situada no bairro do Canindé, local de fácil acesso, com cerca de 58.000 m<sup>2</sup> de terreno e 15.000 m<sup>2</sup> de área construída. A construção da sede, que durou cinco anos, foi o resultado de um acordo entre Ministério da Educação e Cultura – MEC e Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD, realizado em 1971.

Em 1972, a Educação Artística – que desde sua implantação a integrava a educação musical, artes plásticas e as artes cênicas – trouxe para ETF-SP a consolidação da Lei n.º 5.692/71 modificou os rumos das práticas escolares.

A foto 5 a seguir refere-se às primeiras instalações da Escola Federal, quando já contava com 35.000 m<sup>2</sup>.



“Escola Nova” (1976) – em 23 de setembro de 1976, foi inaugurado o novo prédio da Escola Técnica Federal de São Paulo, com 60 mil m<sup>2</sup> dos quais 15 mil m<sup>2</sup> construídos, localizada na rua Pedro Vicente 625, bairro do Canindé, tornando-o um dos mais modernos centros de formação profissional.

Fonte: Revista *Homem & Técnica*, dezembro de 1986.

Com a ampliação dos conteúdos das linguagens artísticas e a consolidação das atividades artísticas, houve redimensionamento da Educação Artística na ETF-SP. Por outro lado, existia entre as escolas públicas paulistas a tendência das pessoas acreditarem que o professor de educação artística devesse ser polivalente, isto é, ter formação suficiente em todas áreas de ensino de artes. Nessa ocasião, a Educação Artística foi incluída no currículo ETF-SP não como disciplina, mas como atividade educativa.

Nesse contexto, o ensino musical encontrou dificuldade de implementar a linguagem musical para que o aluno desenvolvesse habilidades cognitivas em música e em práticas de instrumentos musicais. Nessa oportunidade foi verificado que a escola não oferecia uma disciplina de artes, ou seja, ela era oferecida como disciplina optativa.

Nas décadas de 1970 e 1980, muitas escolas promoveram festivais de música, as quais lograram grande mobilização dos estudantes isso conduziu à realização de outras

práticas escolares envolvendo que envolvessem música, práticas que foram desde projetos culturais até festivais de música.

As fotos 6 ora apresentadas, representam a memória visual da história da grande abertura dos movimentos artísticos da música popular, reforçando os festivais e o meio dia musical na Escola Federal.



As fotos acima à direita e em baixo à esquerda mostram o 1.º Festival de Música do ETF-SP (1.º FEMUFE) no Teatro de Cultura Japonesa, Liberdade, novembro 1980; a foto à esquerda acima, mostra a Recepção do Aluno Novo no ETF-SP, 1981 e a foto abaixo o sarau musical no auditório da Escola, 1984.  
disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/galeriafotos/> Acesso em: 3.5.2008.

Em 1988, com a promulgação da Constituição – após 20 anos de tramitação da LDB – foram reiniciadas as discussões sobre a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada aos 20 de dezembro de 1996. A partir desta lei, a LDB 9.394/96, houve o ressurgimento da atividade musical nas escolas paulistas, e a Educação Artística tornou-se componente curricular obrigatório para promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

### 1.1.3 Novo modelo pedagógico do CEFET-SP do ensino de Arte

Em 18 de janeiro de 1999, a Escola Técnica Federal de São Paulo, passa a ser nomeada, por decreto lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passou a ser nominada Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo - CEFET-SP. Em 23 de março de 2000 foi publicada a portaria nº 31 da Secretaria de Educação Média e Tecnológica / Ministério da

Educação e Cultura – SEMTEC/MEC, que determinou a nova reformulação curricular para o ensino médio, a partir de 2001, com a implantação de projetos disciplinares na parte diversificada do currículo do Ensino Médio, fato que exigiu a reformulação da matriz curricular, legitimando um projeto-piloto como um espaço democrático.

O status de escola técnica foi alterado pelo decreto nº 2.208/97, seguido da portaria MEC 646/97, o que possibilitou a implantação do Ensino Médio (propedêutico). O decreto de 18 de março de 1999 transformou essa instituição em um Centro de Educação Tecnológica e lhe conferiu o direito de ministrar curso superior. Em toda a rede federal de ensino, naquela ocasião, já havia a tendência à superação do modelo do ensino.

A seguir, foto 7 referente do CEFET/SP na atualidade, que apresenta uma boa estrutura física.



“CEFET” (2006) – Vista panorâmica do campo esportivo da Escola, imagem do vídeo institucional elaborado com o projeto de audiovisual .

Hoje o CEFET-SP, em sua estrutura física, possui: duas salas de projeção de audiovisual com capacidade para quarenta pessoas, quinze laboratórios de Informática, um laboratório de Física, um laboratório de Química, duas Salas de Redação, uma sala de Ginástica, duas salas-ambiente de Música, uma sala de Teatro, três salas-ambiente de Artes, um Auditório com capacidade para duzentas pessoas, duas Enfermarias, uma biblioteca, um bosque, área de lazer, possui ainda dois ônibus, quinze automóveis, dois estacionamentos, três

quadras esportiva, uma pista para a prática de *cooper*. Vale dizer, a escola conta com uma série de recursos incomuns para uma escola pública, que foram gerados ao longo dos seus cem anos de existência. Esse prédio não é da década de 1970, logo é mais provável que diante de uma nova concepção de educação tenha havido a necessidade de terem sido criados espaços específicos que foram contemplados na concepção da sede em que hoje funciona o CEFET-SP.

O resumo da história levantada a partir de análise documental do ensino musical na escola encontrou várias denominações e concepções, ocasionadas pelas mudanças nas leis nacionais, vejamos como ocorreram essas transformações:

Em 22 de julho de 1946, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico que instituiu a obrigatoriedade do ensino de música em âmbito nacional. Em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a lei 4.026/61 que fixou as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, quando a educação musical foi integrada à disciplina denominada “Educação Artística” como uma das habilidades a serem desenvolvidas.

Com a lei n.º 5.692/71 a educação musical perdeu o status de disciplina e foi transformada apenas em atividade educativa. A partir 20 de dezembro de 1996, a lei nº 9.394/96 que fixou a LDB, não fazem mais referência à Educação Artística, mas sim ao “ensino de arte”.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (1999) a proposta é de se construir quatro linhas de ações desenvolvidas no ensino de Artes, especificamente no ensino de música: produzir, apreciar, refletir e valorizar e as quatro linhas, juntas, devem embasar as competências e habilidades a serem desenvolvidas em manifestações musicais que fazem parte do universo cultural dos jovens, e também as novas estruturas comunicativas, ligadas ao desenvolvimento tecnológico.



Recentemente, a nova lei, de n.º 11.769 de 18 de agosto de 2008 reintegra o ensino de música como componente curricular obrigatório na educação brasileira. Essa nova lei acrescentou os parágrafos 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> ao artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para tornar obrigatório o ensino de música na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), além de estabelecer que a disciplina será ministrada por professores com formação específica.

A questão básica a ser debatida nas escolas públicas, atualmente, são os novos questionamentos: Como devemos discutir a valorização do ensino musical? Qual a essência do processo pedagógico musical? Além disso indagar também: Por que a maior parte das escolas opta pela contratação exclusiva de professores de educação artística, ou seja, polivalente? Também é preciso não esquecer, a precariedade de material pedagógico e no caso da música, é preciso dispor de instrumentos, via de regra as aulas de música em salas de aulas comuns, não apropriadas para desenvolver habilidades musicais.

## **1.2 Depoimentos em perspectiva o passado da Escola: As Memórias Vivas da Escola**

O depoimento em perspectiva passado da escola – se constrói e revela uma retrospectiva por meio do método da história oral, pois *“a história oral implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado”* (MEIHY, 1996, p.10).

### **1.2.1 As Memórias Vivas da Escola**

A construção da memória viva da Escola Artífices e do canto orfeônico é efetuada por depoimentos dados por dois professores<sup>1</sup> (Anexo A), ambos aposentados da Federal, os quais, ao contarem suas próprias histórias, reviveram suas trajetórias como alunos

---

<sup>1</sup> Carta de informação aos participantes da pesquisa, referente à autorização prévia dos entrevistados com o modelo documental do conselho de ética do Mackenzie de 2006.

na década 1940, e a ela retornaram em 1960 como *mestres* como eram identificados os professores da ETFSP.

*Professor, como de praxe, vou começar perguntando: seu nome completo, local onde nasceu... Enfim, um pouco da sua origem, para depois podermos conversar a respeito de sua história na Escola e das atividades musicais de sua época.*

Meu nome é Nelson Nalin, sou paulistano, tenho 77 anos. A minha vida começou realmente quando terminei os cursos primários na minha época, tinha primeiro o curso primário e depois o curso de admissão, para depois entrar no ginásio. Mas, infelizmente, os ginásios não eram do estado. Eram todos pagos. Aí meu pai, como não tinha condição de pagar, eu quis seguir a profissão dele, que era mecânica: torneiro mecânico. Aí a minha mãe descobriu que existia, uma escola industrial, localizada na rua General Julio Marcondes Salgado, uma travessa da avenida São João.

*Mais ou menos, em que época isso aconteceu.*

Aconteceu em 1942. Bem aí, minha mãe foi me inscrever na escola, mas eu não tinha idade, precisava ter quatorze anos... Eu só tinha treze. Aí então, fiquei um ano de bobeira sem estudar e quando fiz quatorze anos, a minha mãe foi lá me inscrever, e na época não tinha vestibular e não tinha nada.

*Como eram as aulas da escola em sua época?*

Eu me lembro quando entrei, em 1943, a Escola tinha duzentos alunos. E tinha cursos de... Tornaria Mecânica, Ajustagens, Fundição, Soldas, Vimaria (Fabricação de móveis de vimes), Marcenaria e Cerâmica. Então, como funcionava: a gente entrava na Escola e não podia falar que queria ser isso ou ser aquilo. Você teria que ficar três meses em cada oficina e os professores, na época, observavam que aptidão você tinha. Porque às vezes eu podia querer ser mecânico, mas poderia ter mais aptidão para marcenaria. Então, fui orientado modo seguinte: se você quer fazer mecânica mesmo, você capriche na mecânica e nas outras você leva bem na flauta... Eu fiz o curso entre 1943 a 1947 e formei com o diploma de “Artífices em Mecânica de Máquinas”. Em seguida fui trabalhar na oficina mecânica do meu pai.

*Quando o Senhor se tornou professor na Escola.*

Em 1962, fui convidado como ex-aluno para trabalhar com o professor Luiz Gonzaga Ferreira, que me pediu para substituir o professor Domingos Potenza, que foi meu professor de Mecânica, que havia ido para os Estados Unidos fazer um curso de especialização, onde permaneceu um ano lá. Aí chegou uma época na “Federal”, em que diretores de ensino disseram que eu não poderia mais lecionar se não tivesse um curso de formação. O diretor da Escola, Antonio Ribas teve interesse que alguns professores ficassem na escola, por isso ele nos levou para Universidade Federal de São Carlos, para cursarmos um curso emergencial... de licenciatura. Este curso acho que durou, mais ou menos durante dois anos. Quem estudava durante o horário de trabalho, parou de trabalhar para fazer o curso. Foi assim que, naquela época nós conseguimos ser registrados, Acho que não é mais assim, acho que hoje é assim: “É

que nem fogão de gás... é bico para tudo lado. A gente começou a dar aula adoidado, o que aparecesse (aulas nas escolas) agente aceitava.

*Como eram as atividades musicais em sua época.*

Quando fui para Federal, a gente aqui está fazendo uma família, e consegui organizar um coral... Nesta ocasião, fiz um recital de Coral na oficina de fundição, e na época a escola não tinha aluna mulher, só alunos homens, pois era uma escola industrial. Bom, então eu juntei as minhas filhas e as esposas de alguns professores e diretores de ensino, para fazer em apresentações. Algumas vezes quando chegava a época das festividades da escola, já no prédio novo, colocávamos todos alunos no pátio da escola para cantar o Hino Nacional, e quem regia o hino era eu! Não era regente nem nada, e aí a molecada cantava com vontade. Na minha época de aluno, cantava com o canto orfeônico da Escola, e participei em apresentações da Radio Tupi e Cultura, nas quais cantei como solista duas músicas: “Canção do Jornaleiro” e “Cai Chuva no meu Chapéu!” Em cada festa da Escola eu cantava... e todos colegas e funcionários gostavam muito.

*Bom, professor Valdir, agora o senhor pode contar suas primeiras recordações da escola.*

Bem no fim de 1949... existia uma sistemática em que o aluno fazia o primário em 4 anos, depois fazia um curso de admissão, para depois prestar exame de admissão ao ginásio. Na época em que aqui eu estudei, fiz o curso de ginásio industrial, artífice em mecânica. Uma particularidade que é muito importante: no primeiro semestre do ano, a partir de... fevereiro, março, abril, maio e junho... o aluno tinha que estagiar durante um mês em cada uma das modalidades, que eram cinco: mecânica, fundição, serralharia, marcenaria e cerâmica. O aluno deveria ter uma nota mínima naquela modalidade que ele escolhesse para cursar. No meu caso eu consegui ter nota máxima em cerâmica... que era a execução de trabalhos manuais e mecânica.

*Como era o convívio na escola com seus colegas.*

Durante esses quatro anos no ginásio industrial nos tínhamos um sistema aqui dentro da Escola. O aluno entrava às 7hs da manhã, tomava seu café e logo a seguir ia para aulas teóricas, em seguida, para as aulas práticas. Às vezes o aluno ficava “preso” na escola até 17 ou 17h30m mais ou menos. Era praticamente um regime de semi-internado. Nos tínhamos café da manhã, almoço, café da tarde e, em alguns casos, tínhamos até o jantar.. Principalmente no final de ano, quando tínhamos que expor nossos trabalhos. Mais ainda, nós tínhamos uma série de vantagens aqui. Eu, por exemplo, era aluno bolsista, e recebia uma bolsa de estudos, pois não tinha condição de me manter para pegar um ônibus e para outras despesas.

*Como era o ensino de canto orfeônico na escola.*

Nesta época nós éramos obrigados a ter aulas de canto orfeônico. Era feita uma seleção, logo no primeiro ano com os alunos que iriam fazer parte do orfeão. Nós tínhamos aqui dois professores: um era o professor Osvaldo Vicenzi e havia uma outra professora Judith Guedes que comandava praticamente o orfeão da escola... Participei durante muito tempo desse orfeão da escola. Nós participávamos de todas as festividades da escola e, além do mais nós fazíamos também apresentações externas. Como, por exemplo, na rádio Cultura naquela época, e na

rádio Tupi. Nós participamos de um programa dominical no qual era feita apresentação desse orfeão, principalmente na rádio Tupi.

*O Senhor se lembra do nome do programa da época.*

Este programa, se não me engano, era Clube do Papai Noel, de Orlando Silva, assim sendo, havia um interesse muito grande do aluno para participar desse orfeão. Em primeiro lugar porque o aluno que participava do orfeão é porque gostava de música. Em segundo lugar você se apresentava em locais, em que era recebido condignamente. A participação nesse Grupo Orfeônico, nesse coral, para mim foi muito importante, porque... eu me senti muito importante! E nós recebíamos muitos elogios, e nos preocupávamos que nossa participação, fosse de forma... excepcional, porque, é evidente que... quando o professor vai apresentar um grupo de canto orfeônico... que ele dirige, todos os participantes sabem que muitas pessoas vão estar preocupadas em ver a qualidade desse orfeão.

### **1.2.2 Lembranças dos Festivais, do Coral e da Educação Artística**

Este tópico descreve a *história oral – as lembranças de vida* com três depoimentos de dois professores na ativa e uma servidora aposentada da Escola Federal (Anexo A), que narraram a história entre as décadas de 1970 e 1980 e forneceram recordações das disciplinas de arte, das atividades do coral, dos festivais e das audições de músicas popular e erudita.

*Bom professor gostaria que o Senhor contasse suas recordações da educação artística na escola.*

Bem, meu nome: Eduardo Mosaner Junior... A lei 5692/71 tornou na medida de tornar obrigatória como atividade, a educação artística. Quando entrei na escola em 1972, eu me lembro que nada era formalizado, quer dizer que não era obrigatório, mas eles os diretores de ensino sei lá, alguém da época, de uma certa maneira “burlavam” da seguinte maneira: eles contratavam um professor, eu não sei se era professor, eu sei que era regente de coral, ele... fazia atividade de coral, que não era para todos alunos, era com alguns alunos e com funcionários também. Eles criaram o coral da Escola, então, essa deve ter sido, digamos, a “escapatória” para não efetivarem mesmo a disciplina, e foi feito isso durante alguns anos 3, 4 e 5 anos.

*Quais foram as transformações da disciplina de artes.*

Desde que eu entrei na escola havia professores de artes já velhos, já antigos, esses professores estavam trabalhando simplesmente na xerox, tirando xerox para outros professores e todos eram de origem italiana ou italianos... e tinham formação artística, eram: Jácomo Nasário, Timpani, Locoseli e Mário Casela. Esses professores, por exemplo Locoseli, tinha um curso de escultura na Itália!... e estava tirando xerox!! Foi que alguém

propôs o seguinte que junto com a regência de coral fosse criada uma atividade de... artes plásticas e que abrissem o teatro.

*Como eram as atividades artísticas e culturais em sua época.*

Em minha época, nós começamos a realizar semanas culturais para as quais tínhamos a participação intensa da área, mas o professor de música (Silvério) não divulgava muito suas atividades de coral na Escola, reclamava que ninguém queria participar. Por outro lado, a parte de música, foi muito mais desenvolvida pela comunidade que pelo professor música da época.

*A senhora poderia lembrar como foi o coral na escola em sua época.*

Bom, meu nome é Roseli Aparecida Brau, sou funcionária aposentada desde 2000, entrei na escola em 1973, foi meu primeiro emprego, fui convidada para trabalhar na Escola pela professora de educação musical Judite Guedes. Em 1974, a Escola recebeu um convite para a participação no 1º Encontro de Coral, em Sergipe... Foi um contato que tivemos para ter uma união de todos para competir nesse encontro de coral representando a Escola... O repertório foi todo de música popular... O que me lembro foi uma das músicas: *Noite do Meu Bem...* Aí... propusemos formar o Coral... O professor Nalin que tinha um conhecimento de canto, mas que era professor de Mecânica, fez alguns testes com o pessoal e nos dividiu em contralto, soprano e baixo. Então formamos uma equipe entre professores e funcionários e alunos e montamos esse coral...

*Como era escola quanto à participação dos alunos em sua época.*

Os alunos não eram tão jovens, na faixa de 14 a 15 anos de idade como são nossos alunos hoje, eles eram mais velhos... Eles estavam na faixa de 16 a 18 anos, eles eram mais adultos. A disciplina era rígida, os inspetores eram respeitados e os professores também.

*Professor Laerte, você poderia lembrar como eram os festivais na Escola.*

Eu comecei a me envolver mais com os alunos a partir do primeiro festival de música em 1980. Nós estávamos ainda naquela época de abertura política. Não havia o grêmio livre, havia o centro cívico que era designado pelo diretor, era um professor coordenador quem coordenava o centro cívico. Então, os alunos não tinham a independência que têm hoje. Por isso, esse coordenador acabava interferindo em muitas coisas. Os alunos estavam preparando o primeiro festival de música e eles vieram conversar comigo dizendo que havia muitas dificuldades em fazer a organização, por conta também da... censura!... Inclusive para músicas da época da ditadura.

*Quais motivos levaram à censura na Escola.*

Claro eu não entrei com essa atitude de censurar a música dos alunos... Inclusive havia letras que questionavam a política econômica do Figueiredo, Presidente do Brasil. Esse professor que coordenava o que era chamado centro cívico, em um momento ele foi denunciar a música para o diretor, por esse motivo que eu não entrei nesse esquema de censurar a música. Ele ficou incomodado, pois ele era o coordenador mas, na verdade, quem estava coordenando o festival era eu... O professor Renúncio, professor de teatro, me defendeu perante o diretor. O coordenador do Centro Cívico no momento em que os alunos começaram a cantar as músicas

com mais críticas ao governo, subiu no palco e tentou impedir que os alunos não cantassem. Aí foi aquela vaia total, com o auditório todo cheio, interessante é que o festival era realizado somente com os alunos da escola.

*Como foram as atividades culturais musicais na Escola em sua época.*

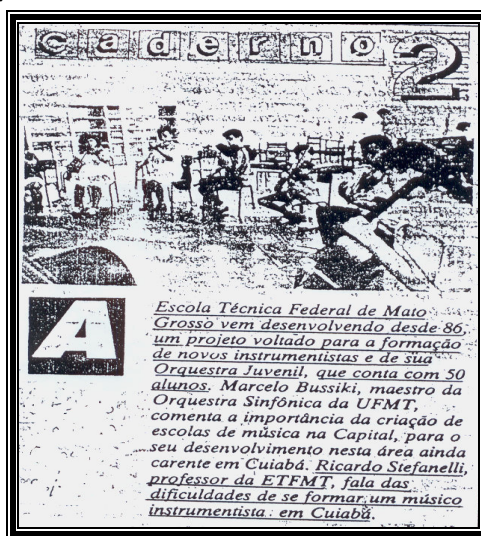
Os professores de música (Judith Guedes e Silvério) formaram o “Meio-Dia Musical”, eu participei bastante tocando com música popular foram interessantes os recitais de música erudita por parte dos alunos... Eu percebi que isso acontece somente mais somente agora, nestes últimos anos, naquela época se tocava mais MPB. Dificilmente tinha música erudita instrumental, pelo menos no Meio-Dia Musical e em apresentações musicais na Escola.

### 1.2.3 Recordações Práticas Pedagógicas Musicais e Culturais

Este tópico propõe recordar a reminiscência pessoal de atividades pedagógicas musicais e culturais desenvolvidas desde o período de 1993 até o presente momento.

*Quando ingressei no Serviço Público Federal.*

Ingressei no Serviço Público Federal em 1989 na Escola Técnica Federal de Mato Grosso. Naquela ocasião, a proposta era contribuir na formação de músicos eruditos com a primeira Orquestra Jovem do Estado do Mato Grosso, eu procurei fornecer recursos técnicos pedagógicos com instrumentos de cordas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo) e ter apresentações didáticas em todo estado de Mato Grosso, conforme a reportagem de jornal abaixo na foto 8 representada.

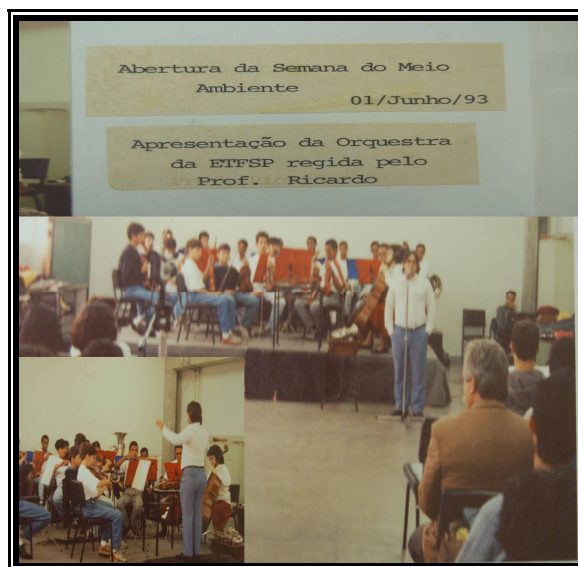


“Jornal Estado de Mato Grosso” caderno  
reportagem realizada  
em 26.abril de 1990, p. 5 e 6

*Como iniciei as atividades pedagógicas musicais em São Paulo.*

No fim de 1992, fui redistribuído para Escola Técnica Federal de São Paulo – ETFSP que depois de alguns anos, veio a se transformar no CEFET-SP. Lembro-me das primeiras organizações culturais, que ocorreram no período de 1993 a 1996, com a criação de uma orquestra na ETF-SP com o apoio total dos alunos e da comunidade, época em que ocorreram

apresentações durante algumas festividades como a semana do meio ambiente, aniversário da escola, entre outras, conforme ilustra as fotos 9 abaixo.



“ETF-SP” (1993) – apresentação da Orquestra da ETF-SP na Semana do Meio Ambiente. A foto ao fundo explicações técnicas das peças e no canto inferior esquerdo a regência

*Quais propostas pedagógicas musicais ocorreram na Escola.*

Na escola, além das atividades da orquestra, houve a criação de grupos de musicalização aplicados com a flauta barroca (soprano e contralto) e no final dos anos letivos desse período, aconteceram apresentações musicais no auditório da escola. A primeira mudança ocorreu no período de 1997 a 1999, quando as modificações das aulas foram inseridas com acompanhamento do violão com as flautas barrocas (soprano e contralto), eram apresentados repertórios com músicas eruditas e populares em audições no saguão na escola e no auditório. Nessa mesma ocasião, organizei três festivais de música popular, que foram abertos para a participação de toda a comunidade. Promovi também uma oficina de musicalização para funcionários e professores, e transformamos o *Meio-Dia Musical*, em *Sarau Musical* realizado todas as quartas-feiras, com apresentações de música erudita e participação de alunos, professores ou funcionários.

*Quais modificações aconteceram neste período no ensino de artes na Escola.*

Lembro que, entre os anos de 2000 a 2003, as novas aberturas pedagógicas e culturais concentravam-se na reformulação curricular, tivemos o apoio da Associação de Pais e Mestres da Escola para requisitar novos equipamentos de som, que englobava também instrumentos musicais. Também foi possível a ampliação de espaços da sala de aula. Embora tenha recebido o apoio da comunidade para a compra de equipamentos, as novas mudanças pedagógicas trouxeram diminuição no número de Turmas de Arte. Nos anos anteriores, tínhamos 25 turmas de Educação Artística divididas nos três períodos (dez turmas no matutino, dez no vespertino e cinco no noturno), depois passamos a ter dez turmas (cinco no matutino e cinco no vespertino) e, atualmente, temos apenas cinco turmas (duas turmas no matutino e três no vespertino). Isso demonstra que as vivências artísticas em sala de aula se modificaram significativamente a cada ano, ou seja, as práticas musicais, a pouco e pouco se tornaram ambiente intercultural em toda comunidade, representado pelas fotos 10:



Clipe fundo de bandas de rock e apresentações bandas no canto superior esquerdo e canto inferior direito

Fonte: Cadernos Temáticos, janeiro de 2008, No. 18, p. 34 a 38

*Tipos de projetos interdisciplinares foram desenvolvidos na Escola.*

No período de 2001 a 2007, houve sensível diminuição do número de turmas de educação musical, por isso elaborei três projetos interdisciplinares denominados: Som e Ecologia; Mídias: Rádio/TV e Comunicação e Cinema para que os alunos tivessem a oportunidade de inserir a música em outros contextos interdisciplinares e as novas tecnologias.

*Em quais fases foram implementados esses projetos na Escola.*

Na primeira fase foi implementado o projeto Som e Ecologia o qual foi composto por dois professores das Área de Artes e de Química os quais se revezavam na sistematizavam entre as disciplinas: **PPS** – Percepção da Paisagem Sonora e **QMA** – Química do Meio Ambiente. O objetivo do projeto era levar o aluno a perceber a relação entre os conhecimentos de comunicação sonora e as diferentes ciências integradas para solucionar os problemas da consciência ecológica, conforme ilustra a foto 11.



Disciplina EMP- Ecologia e Som leituras em jornais e revistas para elaboração de pesquisas com a turma 200

Fonte: Acervo particular referido no ano de 2002



A segunda fase foi composta pelo projeto Mídias – criação de um estúdio de Rádio e Televisão. Na **Rádio** os alunos devem se propor a produzir jingle, sonoplastia: o objetivo é a montagem em programação de noticiários, comerciais, entrevistas e outros, com os quais, no final do semestre, é feita uma exibição, gravada para toda comunidade escolar, das atividades desenvolvidas durante as aulas, conforme as fotos 12 apresentadas abaixo.



A rádio (2003) sendo apresentada durante os intervalos escolares com vinhetas, comerciais e programações variadas

Fonte: 3ª. Congresso Internacional sobre Projeto na Educação, 20 a 22 de outubro 2006, São Paulo, p. 36.

Na programação da TV, representada pelas fotos 13, o objetivo é que os alunos decifrem: a expressão oral, escrita e a síntese de textos para que ocorram as técnicas e posturas vocais e corporais e elaborem e apresentem eventos culturais televisivos: entrevistas, comentários esportivos, *talk shows* entre outros representados em uma exibição audiovisual na comunidade escolar.



Projeto EMP – 2003 As programações da TV: Mais Você (ao fundo) Mistérios da Federal (canto direito superior) e Batendo Bola com GÊ. (canto esquerdo inferior)

Fonte: 3ª. Congresso Internacional sobre Projeto na Educação, 20 a 22 de outubro 2006, São Paulo, p. 36.

A terceira e última fase é o projeto CINEMA que visa criar produções cinematográficas selecionadas com base em adaptações e em roteiros. Os alunos aprendem técnicas de: filmar, montar uma trilha sonora, editar e, ao mesmo tempo, escrever uma adaptação de filme de época da História e, ainda, deve procurar entender e interpretar todas as imagens cinematográficas com a técnica decupagem de adaptação filmíca, representadas com as fotos 14 abaixo.



(2004 Cinema) produções de filmes: Lembranças Modernas (canto esquerdo superior) em baixo: A Vingança do Homem Macaco, ao centro superior : Tempos Pós Modernos e no canto superior direito: Guerra Sem FOGO

Fonte: 3ª. Congresso Internacional sobre Projeto na Educação, 20 a 22 de outubro 2006, São Paulo, p. 36.

Durante a implantação destes projetos, sob minha responsabilidade, faltaram recursos financeiros e materiais tecnológicos necessários para seu bom andamento, a direção da escola não conseguiu dar prioridade a todos os projetos de ensino para cumprir o dispositivo curricular legal implantado. Acredito que, mesmo assim, houve certo crescimento da qualidade e do aprofundamento da prática pedagógica artística musical e midiática desenvolvida no CEFET-SP, pois foram utilizadas novas metodologias de ensino e aprendizagem, além de serem prestados serviços culturais à comunidade escolar.

Por fim, o objetivo deste capítulo foi recordar fatos históricos relevantes que possibilitaram o progresso do ensino de música na referida instituição, progresso esse que é reforçado pelos depoimentos. Conseqüentemente, este avanço do ensino cultural e interdisciplinar de projetos midiáticos para a comunidade do CEFET-SP, vêm a fornecer uma bagagem de reformulações de como ensinar a música, conforme relatado no capítulo a seguir que propõe descrever o método da aprendizagem cooperativa musical popular.

# CAPÍTULO 2

## CLEMP:

Metodologia do ensino musical popular

“O que quer que você faça, não pode fugir disto”

**Aretha Franklin**

(cantora norte-americana de gospel, soul  
e R&B ícone da música negra -1942- )

A proposta deste capítulo é descrever o processo metodológico da Aprendizagem Cooperativa Educação Musical Popular – CLEMP que é norteada por três princípios pedagógicos relacionados com a cultura pós-moderna: a variedade de manifestações musicais no mundo atual, a vivência cultural do aluno a ser respeitada e as ações musicais que recaem sobre aspectos criativos da atividade artística (MAJOLA, 2005).

O curso de educação musical popular, ministrado durante 2007, no CEFET-SP forneceu um novo foco de ensino e aprendizagem na validação das formas de aprendizagens informais e formais:

- como aprender com amigos a exercitar técnicas específicas de cada instrumento como: guitarra, contrabaixo, bateria e de canto popular;
- estudar a técnica de coordenação motora rítmica (compassos e figuras rítmicas);
- a construção harmônica (cifras e acordes maior e menor) e o treinamento da percepção melódica (alturas e intervalos);
- assimilar a técnica necessária de acordo com o repertório musical tanto nacional quanto internacional na produção de videoclipes e;
- apresentar audições musicais em que cada grupo escolhe artistas de cinco décadas para se eleger músicas que quer tocar através de apresentação e seminários da história social da cultura do *rock*.

## 2.1 Infra-estrutura das salas de aula no CEFET-SP

As salas de Artes estão localizadas próximas a uma das entradas do CEFET-SP, situada à rua Pedro Vicente, nº 625, no bairro Canindé, São Paulo, capital. O prédio em forma de um grande galpão abrange nove ambientes, a saber, da direita para a esquerda: uma serralheria, três salas de Artes Plásticas, um depósito, duas salas de Educação Musical e uma sala de Teatro.

As salas de educação musical foram divididas de tal forma a se formarem três ambientes com características distintas:

1º ambiente – (que chamaremos de agora em diante de sala aula 1) onde se ministra aulas de teoria e de contrabaixo;

2º ambiente – (que chamaremos de agora em diante de sala aula 2) que se leciona aulas guitarra e violão e canto, onde se apresenta um estúdio de audiovisual;

3º ambiente – (que chamaremos de agora em diante de sala aula 3) essa sala apresenta um palco, aula de bateria e ensaios de grupos musicais.

A primeira sala possui: dois quadros negros, um deles com 5 pentagramas, 25 carteiras universitárias, uma mesa de professor, dois ventiladores de parede, um bebedouro e também um piano de armário, que auxilia o professor nas aulas de teoria musical e de contrabaixo. Essa sala apresenta ainda, uma divisória com porta que separa a primeira sala da segunda e outra porta lateral que a separa da terceira sala.

A segunda sala, que está localizada ao fundo, oferece todo o material de estúdio em audiovisual com três televisões, três computadores, dois equipamentos de edição de imagem, e um armário com seis portas em madeira, onde estão guardados os seguintes instrumentos musicais: duas guitarras, um contrabaixo, dez violões, um teclado e os seguintes equipamentos: um toca-discos, um retroprojeter, um projetor de slides, um *data-show*, um aparelho de som e dois gravadores de DVD, que são empregados em aulas de guitarra, violão

e de exercícios de canto vocal.

A terceira sala, usada para ensaios e apresentações musicais e aulas de bateria, possui no palco de 20 m<sup>2</sup>, uma bateria de sete peças e equipamentos instalados de sonorização das quais destacam-se: três caixas amplificadoras – duas para guitarra e uma para contrabaixo; um *rack* acoplado com a mesa de som de 8 canais, com potência de 400W; um equalizador; uma câmera de eco e seis caixas acústicas, além de seis microfones com pedestais.

Esta mesma sala apresenta duas portas frontais de correr, em ferro, que se abrem para um jardim; uma porta lateral de madeira que separa a sala três da sala um e um banheiro. Nesta sala também são encontrados: três bancos, seis cadeiras simples e um baú para guardar equipamentos diversos.

O aluno, ao ingressar nos ambientes de salas de aula, consegue perceber uma disposição integradora entre todos esses ambientes e dos materiais descritos. Essa estrutura apresentada auxilia a educação musical popular, facilita a aprendizagem cooperativa e possibilita a confecção de DVD de todas as atividades realizadas em sala de aula.

Para facilitar as atividades e a interação do aluno aos diferentes ambientes das salas de música, dispôs na primeira sala carteiras dispostas em “U” com o intuito de criar uma atmosfera favorável para a troca de idéias e propicia para o trabalho em grupo, pois com esta disposição de carteiras, ninguém fica de costas para o outro e todos conseguem visualizarem-se ao mesmo tempo em um determinado nível de aprendizagem.

Quando as carteiras da sala um forem necessárias nas salas dois e três, durante o decorrer do curso, estas podem facilmente transportadas por serem construídas de material leve e de fácil manuseio, já que a proposta das aulas é que os alunos possam usar todos os ambientes de aula, de modo a facilitar a aprendizagem cooperativa musical.

### 2.1.1 A Seleção dos alunos de música na Educação Artística – EAT

Ao ingressar no CEFET-SP, no ato de sua inscrição, o aluno do primeiro é convidado a priorizar qual disciplina na Educação Artística mais lhe agrada. De acordo sua ordem de classificação, no chamado vestibulinho, que é um exame de seleção, as turmas de aproximadamente 40 alunos são montadas sempre oferecendo duas opções de modalidades, a saber: (Música + Teatro; Música + Artes Plásticas ou, ainda, Teatro + Artes Plásticas). Em qualquer dessas modalidades o tempo das aulas é de 100 min, ou seja, duas aulas semanais.

A classificação do aluno é elaborada a partir da sua média global em relação à média da classe; e sua opção dependerá da existência de vaga na modalidade de educação artística oferecida.

### 2.1.2 Descrição do método

A metodologia do Clemp foi elaborada a partir destas informações, de três questões técnicas metodológicas: **o porquê, o quê e como** ensinar os alunos a atingirem ações necessárias para desenvolvimento da grafia musical, da estética auditiva, da prática instrumental e apresentar um videoclipe em que audições de bandas de *rock* são mostradas, para à formação do repertório musical na música popular de massa.

### 2.1.3 Apresentação

A primeira aula se inicia de tal forma que os alunos pudessem perceber a disposição das carteiras diagramadas na posição em “U”. Em seguida, depois de eles se acomodarem em seus lugares e perceberem que podem melhor visualizar os colegas e que têm maior conforto, relata-se fatos pessoais quanto à sua experiência profissional e educacional, motivando os alunos a exporem também suas preferências musicais e contarem a quantas andam o seu processo de musicalização.

A medida que os alunos expõem as suas experiências, anota algumas informações que serviram de diagnóstico pedagógico para serem analisados durante o curso.

Essas anotações são constituídas de levantamentos de algumas questões entre os participantes: Qual o nome e a idade do aluno; Por que escolheu a modalidade educação musical popular; Qual sua preferência musical; Se teve alguma iniciação musical, e por quanto tempo; Que tipo de instrumento musical pretende tocar; Se tem alguma habilidade instrumental musical; e a quanto tempo estuda esse instrumento; e qual.

Conforme os relatos acontecem ocorrem duas vertentes e considerações apresentadas pelos participantes. A primeira vertente, formada pela maioria dos alunos, diz respeito aos alunos inexperientes, que não tiveram qualquer tipo de iniciação musical, e a outra, formada por poucos alunos, diz respeito aos alunos que apresentam alguma habilidade instrumental.

Destaca-se também, nos discursos dos alunos, o fato de que a maioria deles, escolheram o curso de música pelo fato de vislumbrarem uma possibilidade de tocar um instrumento, ou de formar um grupo musical. Os estudantes reforçam suas preferências em ouvirem músicas do gênero identificado pelo o *rock* ou o *pop*, e que gostaria de interpretar músicas com os seguintes instrumentos: guitarra, bateria e contrabaixo ou serem vocalistas.

## 2.2 Conceito de Aprendizagem Cooperativa Musical

Um outro diagnóstico a respeito do conhecimento foi demonstrado pelos participantes em sala de aula, à medida que apareciam as respostas dos participantes, o da aprendizagem cooperativa musical.

Isto reforça a idéia de que para equilibrar a aprendizagem musical dos participantes precisa-se de uma ação pedagógica prática, a qual deve atender às expectativas tanto dos alunos inexperientes quanto dos alunos experientes, de maneira a propiciar o aprimoramento coletivo musical. Desta forma pode ser percebido que esta vertente de



observações de cooperação musical entre os participantes pode ser resumida em dois aspectos: o primeiro seria o grupo de alunos que não adquiriu o conhecimento musical e o segundo, o grupo de alunos que tem boa experiência musical.

A partir deste diagnóstico de conhecimento dos participantes, foi feita a divisão dos grupos por meio de duas estratégias práticas: a primeira com a seleção do aluno mais experiente. Em seguida, os demais alunos inexperientes, escolheram tocar um dos instrumentos na área de interesse da técnica instrumental, segundo seus graus de dificuldades: bateria, guitarra base e o contrabaixo e por fim, os vocalistas.

Para a construção do repertório musical dos gêneros *Rock* e *Pop*, a escolha é delegada ao aluno mais experiente escolher e compete aos outros alunos identificar a empatia a preferência musical.

No entanto, a aprendizagem cooperativa musical tem a prerrogativa de esperar que o aluno experiente, juntamente com o professor possa garantir o sucesso musical dos outros integrantes da banda e que possa lhes fornecer possibilidades técnicas de aprendizagem instrumental por meio de um repertório musical. Para tanto, esta cooperação musical foi representativa entre os participantes, pois à medida que eram divididas as responsabilidades de cada um dos integrantes na formação musical, cada um deles assumia a função de aceitar decisões de outros membros do grupo, de maneira a permitir que todos participassem e tivessem uma melhoria musical.

### 2.3 Teoria Musical

A proposta das aulas de teoria é equilibrar o nível de musicalização entre os participantes através das técnicas das grafias rítmica e cifrada; os objetivos dessas aulas são de aprimorar aspectos da percepção sonora e da coordenação motora rítmica.

### 2.3.1 Percepção Sonora

Na seqüência da aula, conforme os grupos constituem uma equipe de trabalho cooperativo, é feita a exposição quanto aos objetivos do curso, para reforçar a estratégia na qual os participantes têm necessidade de equilibrar os aspectos da percepção sonora.

A disponibilidade de participação dos alunos da classe pode representar uma forte reação quando o primeiro contato junto com o processo de iniciação musical, por isso é importante que eles percebam que não existe a pretensão de conferir grau de importância a quem sabia mais ou não sobre a teoria musical (PENNA, 1991).

Por isso, a maneira de agir é formalizar o conceito da *propriedade do som*, que deve ser descrita no quadro negro, e é preciso que sejam feitos os respectivos comentários quanto à divisão sonora: altura, duração, intensidade e timbre (SCHAFER, 2001).

Estas explicações que dizem respeito aos atributos sonoros, mais adiante irão se apresentar em toda grafia musical descrita na estruturação da música: a melodia / harmonia, o ritmo, a dinâmica e a textura instrumental musical. Para tanto, são essas explicações do conceito do som e suas experiências e esclarecimentos, que expõem a aplicação do estudo sonoro.

Propriedades do Som:

**Altura** – sons agudos, médios e graves (frequências diferenciadas em altas ou baixas);

**Duração** – sons curtos ou longos (tipos de sinais intermitentes ou prolongadas);

**Intensidade** – sons fortes ou fracos (distância percorrida ao efeito dobre ou oscilações distorcidas ou inaudíveis);

**Timbre** – diferentes sons e qualidades (tessituras e a ressonância quanto o tipo de objeto executado quanto à forma e tamanho).

Em seguida, foi apresentado um vídeo ilustrativo que contextualiza a propriedade sonora para fortalecer objetivos de experiências sonoras ao ambiente da sala de aula.

Experiência sonora dos estudantes:

- 1) Perceber a altura do som de dentro e fora da sala de aula;
- 2) Identificar a sua duração, que se prolongará ou será interrompida;
- 3) Quantificar a distância em que é ouvida a intensidade deste som;
- 4) Demonstrar o timbre que foi identificado na sala e fora dela.

A partir destes dados, coletados o aluno responderá à experiência sonora na qual ouviu (um, dois e três sons diferentes) respondendo de maneira expositiva para classe.

Exemplos de repostas dadas dos alunos:

- Passarinho (timbre), emitiu sons curtos (duração) e agudos (altura) que se localizou em frequência fraca (intensidade);
- O avião e o automóvel (timbre), emitiram sons longos (duração) um agudo e outro grave (altura) e a localização da frequência do primeiro foi forte e a outra fraca (intensidade);
- Grupo de pessoas conversando, o ventilador e o passarinho (timbre), os dois primeiros emitiram sons longos e outro curto (duração), correspondendo a níveis de frequências: grave, médio e agudo (altura), a localização em distância ao lado da sala som forte, em cima ao teto e fora da sala fracos (intensidade).

Embora essas vivências entre os alunos fossem progredindo – até perceberem toda propriedade do som, de experimentos de timbres e dinâmicas, noções de altura, como agudo e grave, ascendentes e descendentes e na duração longo e curto – estes fatores não são importantes para reconhecer o repertório musical e as técnicas oferecidas pela frequência de uso de instrumentos musicais.

### 2.3.2 Coordenação motora

Uma vez que as experiências anteriores seguiram para identificar entre alturas e durações, timbres e intensidades que se diferenciavam na conjugação de parâmetros da percepção musical, como por exemplo: a duração produz os pulsos rítmicos; a altura classifica os movimentos melódicos-harmônicos; os timbres a multiplicação colorística das vozes e as intensidades as curvas de força na sua emissão (WISNIK, 1989).

Assim, a duração resulta da estruturação rítmica que se torna fator importante para o estudo representado quanto ao pulso métrico e/ou aos movimentos somáticos regulares ou irregulares.

De maneira geral, entende-se que a representação da pulsação fornece para o aluno o próprio batimento cardíaco em qualquer atividade. Nesta seqüência foi proposto em aula que o aluno observasse a própria pulsação fisiológica e diferenciasse o seu estado de movimentação somática (lento, moderado e rápido).

Exemplificando: o aluno deve procurar observar e comparar quando está calmo ou sonolento ou quando está ainda agitado; essas situações representam em média a freqüência cardíaca de 60 a 80 batimentos por segundo ou, ainda quando se movimenta ou se locomove moderadamente a freqüência aumenta entre 80 a 120 batimentos e, por fim, toda a movimentação acima de 120 batimentos cardíacos representará uma movimentação bem rápida em qualquer atividade ocupacional.

Dadas as explicações ao conceito de pulsação (GRAMANI, 1979), tem início a uma série de exercícios de coordenação motora rítmicas, que constituía as seguintes experiências em sala de aula:

1. Aluno: mede o próprio pulso, e percebendo a própria pulsação deve bater uma série de palmas regulares, como que a executar o que percebe da própria pulsação, mas sem interferir com as atitudes dos demais colegas da classe;

2. Professor: determina um pulso e logo o aluno o executa batendo uma série de palmas em três andamentos (lento, moderado e rápido);

3. Professor: produz a métrica de uma série de pulsações (lenta, moderada e rápida) e o aluno executa em dois aspectos métricos (o dobro e no outro mais que o dobro) dentro das pulsações regulares;

Um outro exercício de coordenação motora rítmica é denominado “*bateria humana*”, que é executada pelas mãos e pernas de maneira coordenada, através da métrica da pulsação (lenta, moderada e rápida) Vejamos estes exercícios:

1. Os participantes procuram a marcar o pulso rítmico (lento, moderado e rápido) com o pé direito e o esquerdo;

2. A seguir, simultaneamente, os alunos devem marcar a pulsação batendo o pé direito, com a mão direita no joelho direito que segue a bater o pé esquerdo com a mão esquerda no joelho esquerdo;

3. Na seqüência são inseridas palmas entre o pé direito, com a mão direita no joelho direito e com o pé esquerdo com a mão esquerda no joelho esquerda;

4. Por fim, a atividade é fechada com a terceira seqüência com estalos de dedos da mão direita e esquerda.

A função desses exercícios descritos acima é levar os participantes a buscarem realizar a coordenação motora sempre no sentido da direita para esquerda conforme os andamentos lento, moderado e rápido, ou seja:

**Pé direito (bumbo) + mão no joelho direito (tons) + palmas (caixa) + estalo entre os dedos direitos (pratos) seguindo o pé esquerdo (bumbo) + mão no joelho esquerdo (tons) + palmas (caixa) e estalo entre os dedos esquerdos (pratos).**

A proposta dessas práticas motoras rítmicas é levar os alunos a conclusões e observações identificadas em padrões como o compasso simples e seus andamentos (binário,

ternário e quaternário). A grafia rítmica musical será destacada a seguir com figuras rítmicas regular (semibreve, mínima, semínima) e as outras irregulares (colcheias e semicolcheias).

### 2.3.3 Grafia rítmica

A proposta inicial da aula era empregar a pulsação (LIMA e FIGUEIREDO, 1991) como um recurso de coordenação motora, isto porque é importante fazer os alunos perceberem o processo da grafia rítmica musical que representa aspectos quanto aos sinais do tempo da duração.

A partir de então estes sons serão representados por traços longos ou traços curtos conforme os esquemas de códigos sonoros abaixo.

Exemplo: 

Desta maneira, para que os alunos podem escrever ou cantar esses sinais sonoros, seguindo a proposta de representar as sílabas por “tá” que direciona a produzir sons com durações curtas e também sons longos com a sílaba “Taaa”.

Outro fator importante é medir o tempo representado pela pulsação; os sinais gráficos que visam fazer a correspondência entre várias sessões de traços eqüidistantes serão mostrados a seguir:



O que se busca é o entendimento individual destes sinais gráficos quanto à duração sonora, mais a marcação da pulsação, para a execução, o aluno deve obedecer a união de marcar a tempo e depois cantar os sons longos e curtos.

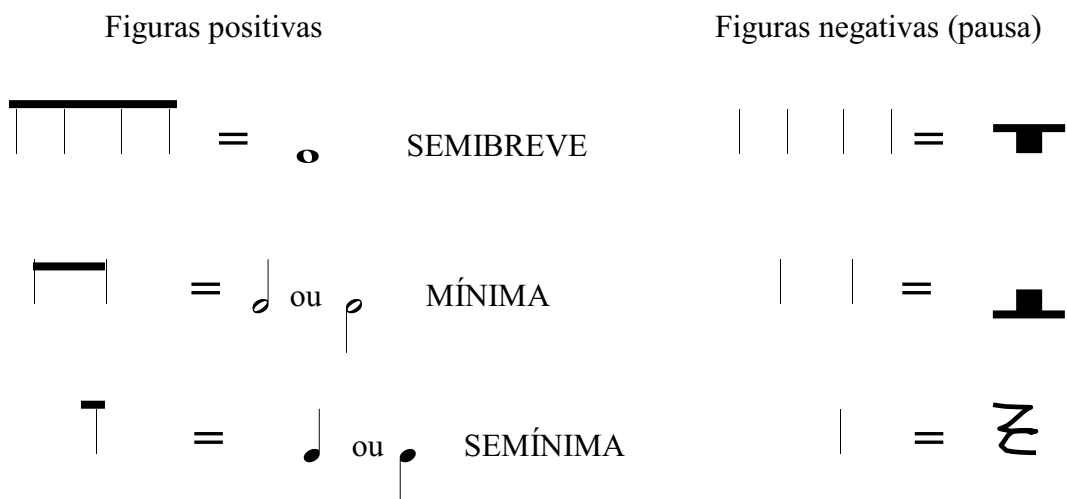
Exemplo: 

Em seguida, deve ser proposta uma série de treinamentos nos quais os alunos exercitem a leitura e a escrita quanto ao cantar e tocar. A estratégia nesse momento é a de usar

um tambor com um par de baquetas e, também, um caderno para ler e escrever os exercícios na seqüência o aluno é instruído a cantar e a anotar os sons ouvidos. Assim esses sinais representados acima, representam a descrição da grafia rítmica simples, o que permite que o aluno tenha a habilidade necessária, a coordenação visiomotora e a maneira organizada toda executar de maneira rítmica o que está grafado (SUZIGAN e SUZIGAN, 1986), ou seja, escrito.

### 2.3.4 Figuras rítmicas longas

Em continuidade ao que foi proposto para a aula, seguem outros exercícios nos quais foram construídos as figuras com tempos de pulsação denominadas longos e curtos: semibreve, mínima e semínima (HINDEMITH, 1975). A exposição básica para entender a formação de figuras rítmicas longas e curtas e sua representação de solfejar estão representados pelos gráficos das figuras positivas e negativas abaixo:



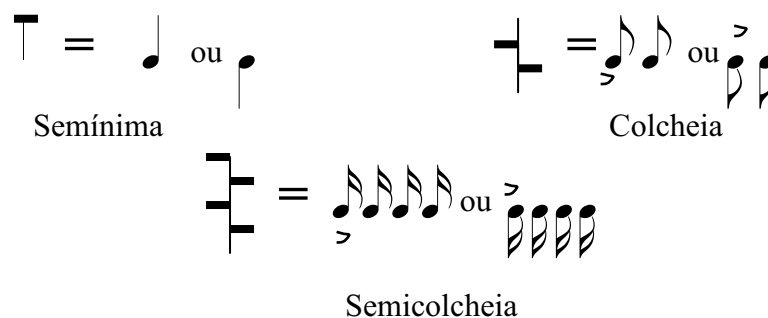
A primeira figura representa a semibreve, com traço longo junto a quatro traços de pulsos, logo a seguir está a pausa com quatro traços de pulsos separados. O desenho a seguir constitui a figura de duas pulsações ligadas ao traço longo, chamada mínima e a reprodução gráfica da figura de dois traços paralelos separados, que são chamados de “pausa da mínima”, por último esta representada a figura semínima com traço curto junto ao único tempo da pulsação e, ainda o símbolo que representa a pausa da semínima, somente com traço

paralelo em separado. Realmente estas figuras rítmicas longas auxiliaram os alunos a entenderem o solfejar e escrever ditados rítmicos, fato comprovado por meio de vários exercícios no decorrer das aulas.

### 2.3.5 Figuras rítmicas curtas

A seqüência da aula seguinte constituiu-se em realizar a coordenação motora com a técnica “bateria humana” descrita anteriormente, pois à medida que os alunos marcavam a pulsação com os braços e pernas, também iniciavam a cantar conjuntamente as figuras longas: semibreve, mínima e semínima.

A proposta é acrescentar um outro conceito da pulsação, pois o pulso pode variar em um só tempo (semínima) para outras possibilidades métricas em “dobrar” (colcheias) e “mais que dobrar” (semicolcheias) representando novas possibilidades gráficas de escrita e solfejo. Assim, tem início a exposição de conceitos das figuras rítmicas curtas que foram descritos no quadro negro com os símbolos gráficos quanto de traços, para a pulsação e suas representações, a saber:



Para execução quanto ao solfejar estas figuras curtas entre as colcheias e semicolcheias, é usada a sílaba (Tá) que destaca o primeiro tempo de cada figura com uma acentuação com o tempo forte, seguida de tempo fraco. Uma outra possibilidade diz respeito ao conceito de prosódia em que palavras podem demonstrar as figuras rítmicas e a pronúncia aos seus acentos silábicos.



Por exemplo:

monossílaba: pé / chão

dissílaba: ca - sa / me - sa

polissílaba: cho - co - la - te / bi - ci - cle - ta

Na seqüência destas explicações, teve início uma série de exercícios motores com as figuras rítmicas (colcheia e semicolcheia), que constituíram os seguintes experimentos em sala de aula:

1. O professor determina que marquem o pulso e o aluno executa batendo uma série de palmas dobrando o tempo da pulsação (colcheias), seguida de outra serie, na qual batem com o pé direito e esquerdo;
2. O professor marca novamente outro pulso e o aluno executa batendo uma série de palmas “mais que dobrar” o tempo da pulsação (semicolcheias); a seguir faz o mesmo com o pé direito e o esquerdo;
3. O professor determina a métrica de uma série de pulsações (lenta, moderada e rápida) e o aluno executa marcando com o pé direito e o esquerdo e, em seguida, conjuntamente com palmas marca as colcheias e semicolcheias.

Um outro exercício reforça a contagem da unidade de tempo (binários, ternários e quaternários) no qual o aluno segue a mesma proposta anterior, executando as figuras colcheias e semicolcheias, a saber:

1. O professor procura marcar a pulsação (lenta, moderado e rápida) e o aluno marca com a mão direita e conta em voz alta na seqüência: binário - 1 e 2; ternário - 1, 2 e 3; quaternário - 1, 2, 3 e 4.

2. Então, o aluno marca dobrando com a mão esquerda, juntamente com a marcação do tempo de contagem, executando as colcheias e semicolcheias;

3. Na seqüência inverte o mesmo processo e inicia a marcar com a mão esquerda dobrando com a mão direita as colcheias e semicolcheias, sempre no tempo de contagem;

4. Por fim, o ciclo é fechado, de início marca a contagem com a mão direita e com esquerda dobra as figuras (colcheia e semicolcheia); depois faz a inversão – a mão esquerda marca o tempo de contagem e a outra dobra.

### 2.3.6 Pontuadas ou síncope

Nesta aula, as figuras colcheias e semicolcheia foram incluídas no quadro junto às outras figuras a semibreve, a mínima e a semínima. A partir daí é formalizada a rotina da aula e os alunos escrevem ditados e solfejos rítmicos. Os exercícios práticos expuseram os últimos itens do curso representados pelas figuras rítmicas pontuadas e sincopadas.

Entretanto, devemos iniciar com as figuras longas (semibreve e mínima) que seguem os termos de ligaduras rítmicas, ou seja, elas fornecem uma maior tempo de prolongação quanto aos sons longos e também dá outras possibilidades de figuras.

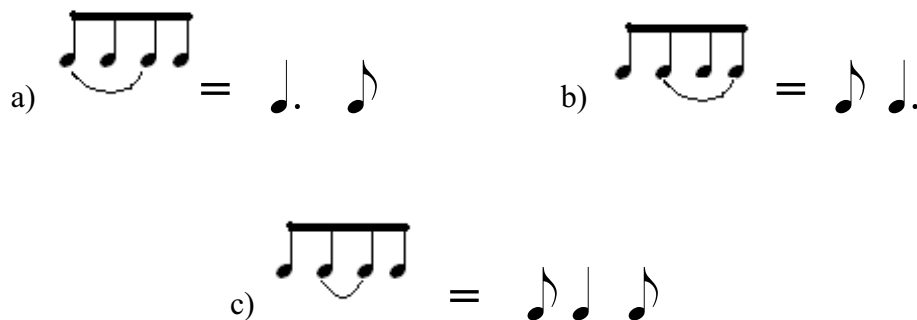
Com a exposição no quadro negro as figuras longas podem ser representadas com o termo pontuado. Por exemplo: a semibreve pode ser somada ou ligada com uma mínima, o que resultará em mínima pontuada; uma outra opção seria aquela em que a mínima está ligada ou somada com a semínima e que venha a se transformar em mínima pontuada.

$$\circ \quad + \quad \text{J} = \circ \cdot \quad \text{ou} \quad \text{J} \quad + \quad \text{J} = \text{J} \cdot$$

Há outras divisões em que as figuras curtas representam as colcheias que simbolizam métricas diferentes, denominadas colcheias com a síncope ou ritmos sincopados.

Exemplificando: se forem ligadas três colcheias e for separada uma colcheia, o resultado será: semínima pontuada com a colcheia; outra possibilidade é inverter a ligadura

para três últimas colcheias e deixar a primeira colcheia separada e, então haverá a colcheia com a mínima pontuada; e a última possibilidade é a ligadura no meio de duas colcheias e separadas entre os extremos de quatro colcheias, também conhecida como síncope e que, proporcionará colcheia e semínima mais colcheia. Vejamos a representação gráfica destas figuras:



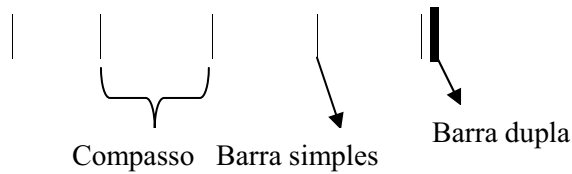
### 2.3.7 Unidade de tempo do compasso simples

Nesta aula a grafia rítmica, tanto com as figuras longas (semibreve e mínima e mais sua pontuadas) como com as figuras curtas (semínimas, colcheias, semicolcheias e suas pontuadas) forneceram ao aluno a base de um entendimento musical ou, ainda, a composição das estruturas rítmicas.

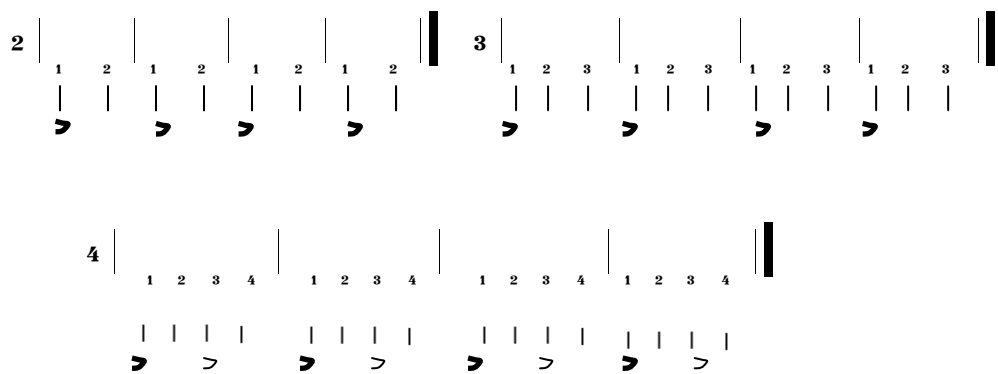
Para tanto, estas estruturas rítmicas fornecem o entendimento quanto à unidade de tempo do compasso simples. Embora exista outra possibilidade rítmica entre os compassos compostos e ritmos mais complexos (colcheia + semicolcheias ou tercinas), a proposta do curso não é de avançar para aperfeiçoar tecnicamente, pois o objetivo do curso é fornecer uma vivência na iniciação musical por meio da convivência entre os alunos mais experientes e os alunos menos inexperientes, por meio de cooperação na organização do grupo musical, ou seja, com uma banda de *rock*.

Tem início a nova proposta da aula, com a exposição de conceitos de compasso simples e o entendimento da unidade tempo. O que seria o compasso? Compasso é

divisão de linhas verticais de travessões equidistantes, que representam a base de uma frase rítmica separados em três traços simples e com uma barra dupla no final.



Nesta representação gráfica o compasso (POZZOLI, 1977), pode ser classificado também como em frase rítmica, que são compostas por duas semi-frases (uma é a pergunta e a outras a resposta). Há uma outra classificação que representa o período rítmico ou representada em duas frases rítmicas de quatro compassos. Para compor o tempo de compasso, o professor deve explicar os gráficos junto com o tempo, representado pela pulsação, em binário, ternário e quaternário, conforme os gráficos:








Esses compassos correspondentes descrevem dois tempos de pulso que são chamados binários, os de três tempos chamados ternário e finalmente os de quatro tempos quaternário. Os tempos dos compassos obedecem ao acento métrico: o **binário** - 1º tempo Forte e 2º tempo fraco; o **ternário** – 1º tempo Forte, 2º tempo fraco e 3º tempo fraco; o **quaternário** - 1º tempo Forte, 2º tempo fraco, 3º tempo meio forte e 4º tempo fraco;


Para compor a unidade tempo de cada compasso, unem-se as figuras rítmicas longas e curtas, para representarem outras várias possibilidades de células rítmicas compostas, por exemplos:



As células rítmicas fornecem a possibilidade de frações correspondentes serem grafadas sob compassos simples, para explicar as divisões das figuras representadas. A seguir está a apresentação gráfica das figuras rítmicas e das frações correspondentes:

	1 – representa como a unidade inteira
	$1/2$ – representa a metade da unidade
	$1/4$ – representa um quarto da unidade
	$1/8$ – representa a oitava parte da unidade
	$1/16$ – representa dezesseis avos da unidade

A partir deste gráfico, a unidade tempo é concentrada na figura semínima representada pelo número 4, a qual poderá ser transformada nos seguintes compassos:

$\frac{2}{4}$	ou		$\frac{3}{4}$	ou	$\frac{4}{4}$	ou	C
---------------	----	---	---------------	----	---------------	----	---

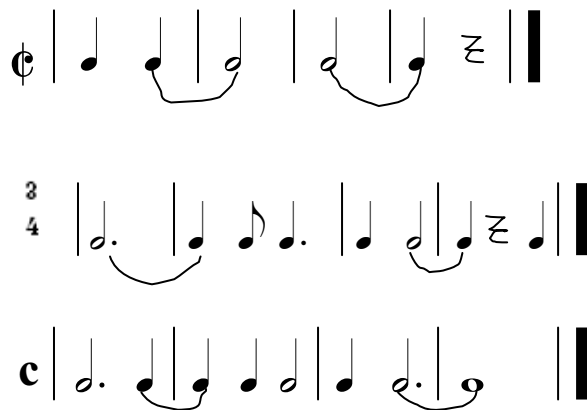
Para concluir a grafia da unidade tempo do compasso simples, os alunos buscaram o entendimento de solfejar e juntos escreverem os ditados rítmicos no decorrer das aulas de teoria musical.

### 2.3.8 Ligadura rítmica e contratempo

Para finalizar o conteúdo programático da grafia rítmica, é dado o conceito de ligadura rítmica e de contratempo, para encerrar a primeira parte do desenvolvimento da leitura e da escrita musical junto ao entendimento do universo da partitura musical.

A ligadura rítmica corresponde em quebrar o tempo forte do compasso, ela serve para conferir ritmo mais sincopado entre as figuras longas, semibreve, mínimas e semínimas e suas pontuadas.

Por exemplo:



Estas mesmas ligaduras rítmicas têm a função de quebrar os tempos de compassos 2/4, 3/4 e 4/4 designada pelo termo “síncope”. A partir daí tem início a tarefa dos alunos escreverem várias possibilidades de ligaduras e a seguir solfejarem para toda classe, para que cada aluno possa perceber a importância de entender a partitura rítmica.

Na seqüência da aula, depois de vários ditados e solfejos rítmicos de compassos simples, a aula termina com a definição de contratempo com as figuras curtas. A base do contratempo são os tempos fracos nos quais se insere a preferência das pausas (semínimas e colcheias) junto ao primeiro tempo de cada compasso.

O professor apresenta no quadro negro os exemplos de contratempos junto com os compassos e com as figuras semínimas. Por exemplo:

The image shows three musical examples of contratempos (cross-beats) in different time signatures:

- Example 1:** Common time (C). The first measure contains two eighth notes (semínimas) on the first and second beats. The second measure contains a quarter note (semínima) on the first beat. The third measure contains two eighth notes on the first and second beats. The fourth measure contains two eighth notes on the first and second beats. A double bar line follows.
- Example 2:** 3/4 time. The first measure contains two eighth notes on the first and second beats. The second measure contains a quarter note on the first beat and an eighth note on the second beat. The third measure contains a quarter note on the first beat and an eighth note on the second beat. The fourth measure contains a quarter note on the first beat and an eighth note on the second beat. A double bar line follows.
- Example 3:** Common time (C). The first measure contains two eighth notes on the first and second beats. The second measure contains a quarter note on the first beat and an eighth note on the second beat. The third measure contains a quarter note on the first beat and an eighth note on the second beat. The fourth measure contains a quarter note on the first beat and an eighth note on the second beat. A double bar line follows.

Pode-se demonstrar outro exercício para representar o contratempo no qual o aluno executa a pausa das colcheias:

1. O professor marca o tempo do pulso das quatro colcheias no tempo forte dos compassos (binário, ternário e quaternário) tocando em um tambor e em seguida o aluno segue marcando com palmas os tempos fracos das colcheias, nos compassos correspondentes;
2. Na seqüência, o aluno dobra com palmas (colcheias) juntamente com os pés a marcação do tempo dos compassos acima e o professor executa o contratempo das colcheias com o tambor;
3. Por fim, para fechar o ciclo os alunos mantêm as palmas (colcheias) e os pés (semínimas) e com a sílaba “Tá” cantam os tempos fracos das colcheias, enquanto o professor marca o primeiro tempo forte de cada compasso.

Exemplo de execução:

The image shows three rows of musical notation illustrating the execution of the exercise:

- Cantar “Tá”:** Four measures, each containing a quarter note (semínima) on the first beat, representing the syllable “Tá”.
- Bater palmas:** Four measures, each containing two eighth notes (semínimas) on the first and second beats, representing clapping on the weak beats.
- Marcar pés:** Four measures, each containing a quarter note (semínima) on the first beat, representing foot tapping on the strong beats.

A representação gráfica rítmica propõe uma estratégia fundamental para o curso de educação musical popular, pois a seqüência das aulas é completada com a identificação na própria partitura musical de seqüências de notas musicais ou a própria harmonia em blocos de notas. Isto fornecerá a base do conhecimento para tocar os instrumentos musicais e para os exercícios de cantos para afinação.

### 2.3.9 Grafia Melódica e Harmônica

O entendimento da partitura musical dá início a dois aspectos estruturais e conceituais: o significado do ritmo e da melodia.

Etimologicamente a palavra ritmo tem origem do latim *rhythmus*, e do grego *rhuthmós* e significa movimento regular, cadência.

A acepção ritmo segundo Kiefer (1984) designa aquilo que flui, aquilo que se move, ou ainda a que é medido. O conceito fluir distingue, o ritmo no vôo de um pássaro, nas pulsações das artérias, nos passos de um dançarino, nos períodos de um discurso.

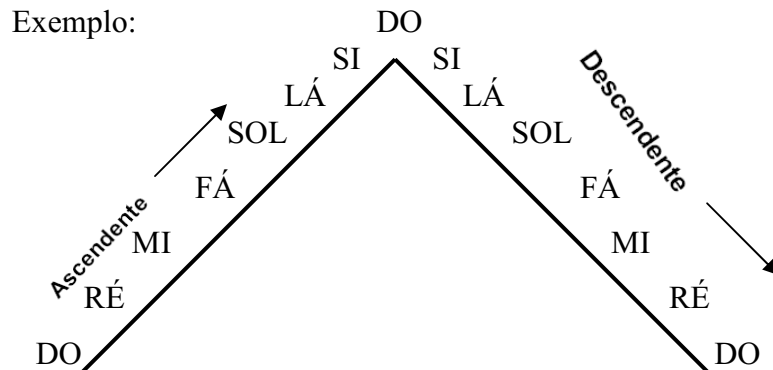
A palavra **melodia** vem de duas palavras gregas *melos* + *odes*, e significa canto melodioso, ou seja uma seqüência de notas ou sons que, apresentam uma organização rítmica com sentido musical.

A introdução na aula reforça uma questão básica relativa à grafia melódica e harmônica. Quais os nomes das notas musicais básicas? O que é a sucessão de sons e como eles se direcionam? O que diferencia os sons em seqüência dos sons em bloco? Que alteração existe nos sons consonantes e dissonantes?

Como exposto anteriormente, o curso procura sensibilizar técnicas de musicalização (PENNA, 1990), ou seja, desenvolver a percepção necessária para que o aluno possa ser sensível à música, com um padrão culturalmente compartilhado, de modo a aprendê-lo e a receber o material musical.



Para responder a primeira questão desenvolve-se a habilidade de falar os nomes das notas musicais, sem preocupação com altura ou grau de afinação nas escalas.

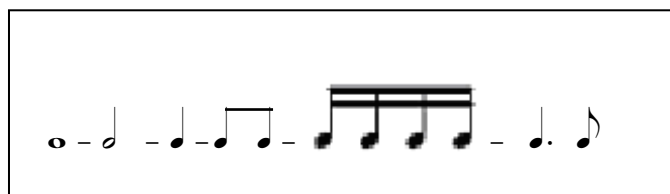


Ao articular as sílabas das notas musicais ascendentes e descendentes, o aluno memoriza falando, as sílabas independentes da posição de início, pois a seqüência pode ter início de maneiras diferentes.

Exemplo:

Ascendente	Descendente
C = dó-ré-mi-fá-sol-lá-si-dó	dó-si-lá-sol-fá-mi-ré-dó
D = ré-mi-fá-sol-lá-si-dó-ré	ré-dó-si-lá-sol-fá-mi-ré
E = mi-fá-sol-lá-si-dó-ré-mí	mi-ré-dó-si-lá-sol-fá-mi
F = fá-sol-lá-si-dó-ré-mi-fá	fá-mi-ré-dó-si-lá-sol-fá
G = sol-lá-si-dó-ré-mi-fá-sol	sol-fá-mi-ré-dó-si-lá-sol
A = lá-si-dó-ré-mi-fá-sol-lá	lá-sol-fá-mi-ré-dó-si-lá
B = si-dó-ré-mi-fá-sol-lá-si	si-lá-sol-fá-mi-ré-dó-si

Uma nova proposta é articular as sílabas das notas musicais acima com as figuras rítmicas representadas abaixo:

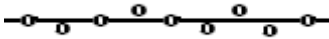


### 2.3.10 Notas no pentagrama

Para dar seqüência às aulas, fortalece-se a articulação e a memorização em pronunciar as sílabas com a mesma relação de direcionalidade das notas musicais, pois a base é construir a estrutura do pentagrama com cinco linhas e quatro espaços preenchidos com os nomes das notas musicais (SUZIGAN e SUZIGAN, 1986). A proposta gráfica do pentagrama demonstra que os desenhos que representam as notas, estão colocadas: na linha, abaixo da linha, acima da linha e entre duas linhas, além de entre os espaços que separam as linhas do pentagrama.

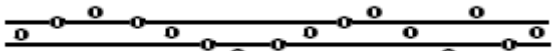
Exemplo: Para colocar as notas no pentagrama pode começar com o nome da nota “dó”, ou com qualquer outra também, e seguir pronunciando as ascendentes e descendentes.

a) Uma Linha



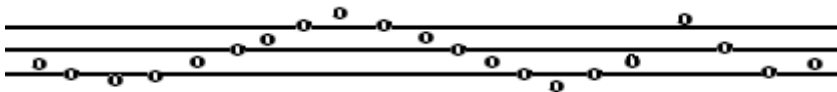
do si do ré do si ré si do

b) Duas Linhas



dó ré mí ré dó sí lá sí dó ré mí dó lá mí sí dó

c) Três Linhas



do si lá si do ré mí fá sol fá mi ré do si lá si do sol mi si do

d) Quatros Linhas



do ré mi fá sol lá sol fá mi rá do si lá sol lá si do rá mi fá sol la sol fá mi ré do mi sol sol si ré do

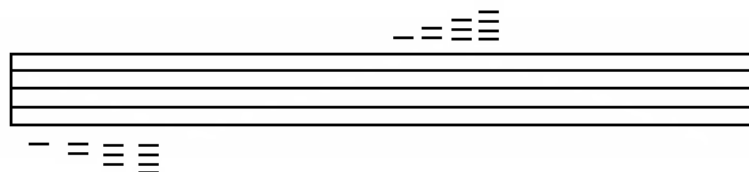
e) Pentagrama



do si lá sol fá mi ré mi fá sol lá si do ré mi fá sol fá mi ré do si lá sol fá mi ré do

Para construir o desenho das notas musicais no pentagrama os esquemas anteriores servem de padrão, nos quais também podem ser preenchidos com linhas inferiores e superiores, assim:

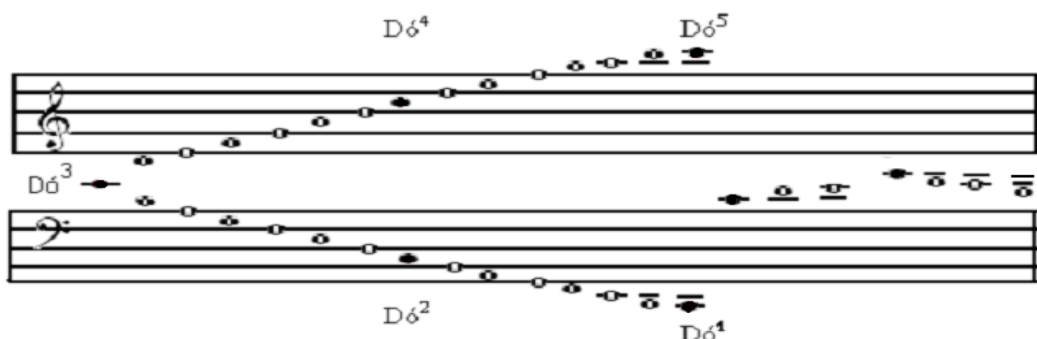
**Linhas Superiores**



**Linhas Inferiores**

Agora, as notas musicais no pentagrama irão estabelecer uma certa ordem de nomenclaturas designadas para entendimento da propriedade da altura e dos tipos de freqüências que as diferenciam em altas (aguda) ou baixas (graves) determinando uma real afinação dos sons representados com as claves de sol (♩) que trabalha com as regiões médias (dó<sup>3</sup>) e a agudas (dó<sup>4</sup> e dó<sup>5</sup>) e a clave de fá (♭) abrange as regiões médias (dó<sup>3</sup>) e a grave (dó<sup>2</sup> e dó<sup>1</sup>).

A representação da grafia melódica é a junção de claves com as notas musicais no pentagrama é o que determina os sons (agudo, médio e grave) em sete tipos de regiões “dó”,



Para finalizar a aula, foi apresentada uma seqüência de exercícios representados pelas claves de sol e fá, e os alunos tinham a tarefa de escrever escalas e modos (jônio, dórico, frígio, lídio, mixolídio, eólio e lócrio).

A proposta da aula é fazer com que o aluno entenda a arquitetura estrutural da montagem de uma partitura musical, e ajudá-lo a identificar a grafia rítmica e melódica.

Para representação da grafia harmônica, a base teórica da harmonia, não será detalhada, faremos apenas uma simplificação teórica para harmonia popularmente conhecida como cifragem rítmica.

### **2.3.11 Cifragem rítmica**















A proposta desta última aula teórica foi formalizar o conceito de cifragem rítmica que são combinações de sons simultâneos, ou sucessivos para serem arpejados, dedilhados ou ainda em blocos (CHEDIAK, 1984).

Textualmente, a cifra é percebida anotada, ou grafada por acordes, que indicam a nota fundamental (tônica) a terça e a quinta e suas inversões. Os símbolos que representam acordes através das cifras podem variar de cultura para cultura por ser um fator que determina um padrão que é estabelecido.

O diferencial desta proposta é o fato dos símbolos de cifragem rítmica poderem ser tocados com as figuras longas e curtas, garantindo que as cifras facilitem a leitura da música popular.

Para tocar a guitarra, a posição das cifras para os dedos da mão esquerda pode ser simples ou com pestana, já para tocar o contrabaixo, os dedos são seguidos e separados com acordes ou na posição fundamental.

**Quadro 3.** Os símbolos utilizados podem ser observados na cifragem rítmica.

categorias	Símbolo	Cifra / Acordes	Descrição	Desenho
Posição simples	C	CM (C - E - G)	Dó maior (dóF.mi3M e Sol 5J)	
	D	DM (D - F# - Am)	Ré maior (réF.fá# 3M e lá5J)	
	E	EM (E - G#- Bm)	Mi maior (miF. sol#3M e si5J)	
	G	GM (G - B - D)	Sol maior (solF. si3M e ré5J)	
	A	AM (A - C#- Em)	Lá maior (láF. dó#3M e mi5J)	
Posição de pestana	F	FM (F - A - C)	Fá maior (fáF. lá3M e dó5J)	
	B	BM (B - D#- F#m)	Si maior (siF. Ré#3M e fá#5J)	
Posição simples	D	Dm (D- Fm - Am)	Ré menor (réF. fá3me lá5J)	
	E	Em (E - Gm - Bm)	Mi menor (miF. sol3m e si5J)	
	A	Am (A - Cm -Em)	Lá menor (láF. dó3m e mi5J)	
Posição de pestana	C	Cm (C- Ebm - Gm)	Dó menor ( dóF.mib 3m sol 5J)	
	F	Fm (F- Abm -Cbm)	Fá menor (fáF. láb3m e dó5J)	
	G	Gm (G -Bb - Dm)	Sol menor (solF. sib3m e ré5J)	
	B	Bm (B- Dm- F#m)	Si menor (siF. ré3m e fá#5J)	

## 2.4 Iniciação ao Estudo do Instrumento

Tocar um instrumento, participar de um conjunto ou montar uma banda de *rock* são atividades que tendem a satisfazer grande parte dos jovens, numa determinada fase da adolescência. A preferência musical de um jovem pode influenciar, não só seus valores, atitudes, sentimentos e experiências, como também refletir em seu comportamento.

Por isso admirar ídolos é tão cultuado na vida pessoal e social do adolescente e se levado ao extremo, pode levar o jovem a um desvio de conduta, por se espelharem nas músicas e resistirem à autoridade em todos os níveis, para fazer valer as suas personalidades.

Ao mesmo tempo, é comum ouvir que fulano tem ou não “dom” para cantar ou tocar um instrumento e mesmo para gostar de ouvir música (GORDON, 2000), mas para se ter habilidade para tocar qualquer instrumento, o dom não é o fator de maior importância o que fortalece essa habilidade é o equilíbrio de competências, a percepção melódica e a coordenação motora rítmica.

Por isso a proposta das aulas de instrumento requer que o aluno inexperiente busque vivências anteriores de quando ocorreu sua iniciação musical. A metodologia inicial do estudo de instrumento não é fazer com que o aluno procure imitar o professor ou seus colegas mais experientes a tocar o instrumento escolhido, mas o aluno inexperiente deve se esforçar e procurar estudar técnicas de posicionamento e memorização da grafia rítmica junto com o instrumento que ele pretende tocar.

A base do entendimento quanto ao estudo instrumental, é que o instrumento que a pessoa pretende tocar seja uma extensão do seu próprio corpo, quer dizer, a percepção e a coordenação motora rítmica fazem parte do processo de aprendizagem do aluno e ela deve ser o suficiente para qualquer pessoa ter habilidade técnica para tocar ou cantar.

Além de determinado aluno ter pouca vivência com o processo de musicalização, ocorre outra dúvida, que diz respeito ao dom musical: será que esses alunos

inexperientes vão tocar e cantar afinados? Eles apreenderão a tocar o tempo certo do repertório musical?

A preocupação com esta problemática foi resolvida com a cooperação grupal, onde o aluno de cada grupo irá aprender técnicas rítmicas e posicionamento corporal junto com o professor de instrumento e com seus colegas mais experientes. Entende-se que desta forma os resultados são melhores, visto que cada aluno contribui com a melhoria técnica do colega ao lado, e juntos vão superando as dificuldades de tocar ou cantar.

A divisão da turma em grupos de especialistas sistematiza os estudos iniciais de posicionamento ergométrico com a técnica de tocar o instrumento:

1. Grupo de bateristas: técnica de pincelamento entre os dedos das mãos com as baquetas, posicionamento corporal junto a cadeira sentado com as peças da bateria (pé direito com o bumbo; pé esquerdo com o chimbau; mão direita sobre o chimbau e mão esquerda com a caixa);

2. Grupo de baixistas: técnica no contrabaixo em apoio da mão direita com o beliscar as cordas soltas individualmente, posicionamento do instrumento com a correia, junto ao corpo, na posição da mão esquerda dedilhadas com o indicador, anular e médio e mindinho;

3. Grupo de guitarristas: técnica de guitarra em “palhetada” com a mão direita – a palheta entre o polegar e indicador – com as cordas soltas em blocos; posicionamento ao bloco de todas as cordas soltas. Posicionamento com os dedos da mão esquerda – indicador, anular, médio e mindinho – aberta, fechada, superposta e estendida;

4. Grupo de cantores: técnica de canto em posicionamento bucal (lábios entre abertos, projetados e fechados), vocalização de vogais e consoantes, afinação em exercícios melódicos entre as escalas, arpejos e extensão.

Outra etapa no processo de iniciação do estudo de instrumento é a cooperação dos alunos mais experientes, que procuram dar assistência com os colegas de cada naipe a melhorar suas técnicas respectivas, tais como:

1. Bateria: o aluno experiente ajuda com os exercícios de pulsação, prática de exercícios rítmicos (semínimas, colcheias e semicolcheias) viradas de tempos com a caixa, tons e pratos de condução e ataque, a execução de outros ritmos de *rock* e/ou *pop*;

2. Contrabaixo: neste caso o aluno experiente colabora em aplicar exercícios de digitação da mão esquerda com as figuras (semibreve, mínima, semínima, colcheias e semicolcheias), em cordas soltas, e primeira posição de dedos com as cordas (E – mi, A – lá, D – ré e G – sol);

3. Guitarra: O aluno experiente deste grupo repassa os acordes e cifras, quanto aos posicionamentos dos dedos junto ao braço da guitarra, exercícios de acordes maiores e menores, ou seja, (C - G - D - G - C) ou (E - Am - B - E) entre outras cifras.

4. Vocal: Neste aspecto não se encontrava algum tipo aluno experiente, mas havia alguns alunos que ajudavam a escrever letras de músicas e a escolher um repertório mais apropriado para o grupo e o professor contribuía com aspectos da técnica vocal para os vocalistas, principalmente na postura, afinação, interpretação e dinâmica quantos às letras escolhidas.

Acredita-se que a partir destes procedimentos o aluno inexperiente terá motivação de resolver problemas pessoais de habilidades rítmicas, pois tais procedimentos revelam a própria competência de tocar individualmente ou com seu grupo musical.

Em fim, durante toda iniciação instrumental, não se buscou aplicar apenas a leitura de partitura, como dito anteriormente; os alunos procuraram desenvolver a competência e a habilidade de tocar o próprio instrumento com a percepção rítmica e melódica quanto à grafia musical, ou seja, os alunos aprenderam a perceber e não a imitar



técnicas de tocar instrumentos.

### 2.4.1 Ensaios e formação de repertório

Na etapa anterior, a base das aulas foi requer que todos os alunos tivessem a iniciação ao estudo de instrumento com auxílio do professor e dos colegas mais experientes que pudessem colaborar com a iniciação dos inexperientes. A Próxima proposta é que haja uma união, gradativa entre todos s alunos da sala de aula.

Desta forma, cada grupo de especialista ou naipe tomava consciência de executar técnicas e exercícios com o professor e com o aluno mais experiente. Na seqüência foram misturados os grupos ou naipes para que exercitassem em duplas ou triplas de instrumentistas, por exemplo: o baterista com o baixista ou o guitarrista com o baterista e por fim, o baterista, o baixista e o guitarrista, pois a proposta era realizar exercícios de cifragem rítmica com os instrumentistas e suas respectivas bandas ou grupo musical.

Quanto ao vocalista, a proposta era de escrever uma letra de música que relatasse fatos da vida social, familiar e escolar dentro e fora da comunidade da escola. Os ensaios foram divididos em tempo de 15 minutos para cada grupo musical; pois para cada classe em média, se formavam cinco grupos. Nestes ensaios, além dos alunos exercitarem técnicas de cifragem rítmicas, eles eram observados quanto ao posicionamento de cada integrante no palco com público, como o guitarrista à direita, o baixista à esquerda, o baterista ao fundo do palco e a vocalista no centro do palco e à frente.

Uma outra proposta na formação de repertório constituiu na escolha de músicas para serem tocadas durante uma apresentação no final do curso, para toda a comunidade escolar. A estratégia para a apresentação foi dividir em cinco décadas históricas a cultura do *rock* destacando o tipo de repertório e seus compositores.

Nos ensaios eram observadas a afinação e andamentos rítmicos das músicas escolhidas e, além disso, foi sugerido que o grupo escolhesse dois repertórios de musicas,

uma internacional e outra nacional.

## 2.5 Estética Musical Popular

A questão básica debatida em sala de aula foi descobrir em que a estética musical contribui no julgamento de valor (gosto) sobre a música popular, isto é, qual é sensibilidade (prazer) do indivíduo e a sua necessidade do gostar?

Neste momento do curso a proposta é fazer o aluno entender que gostar de música popular tem caráter de sentimento acerca no mundo contemporâneo, sentimento esse que é percebido através dos ouvidos, e, é incorporado aos valores pessoais, principalmente na juventude.

De acordo Snyder (1992) a experiência sonora diária com a aprendizagem musical informal envolve juízos de valores sobre a estética e proporciona uma nova abertura para descobertas e avaliações no gostar; com essa experiência o aluno apreende diretamente a partir da música, a aprimorar seus interesses tanto perceptivos e como simbólicos.

A palavra *mousiké* vem do grego *mousa* que significa musa na Grécia antiga, as musas eram as deusas da poesia, da educação, da sabedoria e da dança entre outras. Para os gregos a música não se limitava apenas ao conhecimento da literatura, mas também da dança, da poesia, da filosofia e da metafísica.

O termo *aesthetica* surgiu com o filósofo alemão Alexander Baumgarten (1714-1762), a estética é a ciência das faculdades sensitivas humanas, investigadas em sua função cognitiva particular, cuja perfeição consiste na captação da beleza e das formas artísticas.

O conceito de estética musical popular faz referência às atividades musicais sem o uso de grafia musical (estrutura rítmica, melódica e harmônica), em ambiente sociocultural, os alunos aprendem a ouvir e a tocar o repertório musical através da educação imitativa, ou seja, são ouvidas as músicas que estão na moda ou nas paradas de sucesso que também são tocadas com frequência nas rádios, Internet, televisão e outras localidades de

comunicações.

Outra concepção representada com a estética assistemática musical, no dizer de (BARRAUD, 1975) o aluno aprender a ouvir três planos distintos num musical:

**1. Plano sensível** – aprende-se a ouvir música sem tomar consciência do que faz, ou seja “música de fundo”, ela (música) representa roteiro de atividades pragmáticas as quais o indivíduo representa para aplicar sua audição não consciente. Exemplificando: ouvir música no consultório médico, no escritório, em *shopping center*, entre outros.

**2. Plano expressível** – expressa-se a ouvir música em momentos e situações diferentes nesta situação, o indivíduo busca música compatível com os seus sentimentos, que o represente em suas diferentes emoções na variedade das música folclórica, popular e erudita. Exemplificando: música que expressa o mundo emotivo – alegre ou triste, melancólico ou violento entre outros.

**3. Plano puramente musical** – pratica-se a música em qualquer forma de educação não – formal, sem estar ligada à atividade organizada fora dos sistemas musicais e suas diferentes práticas culturais comunitárias; este plano representa três tipos de praticidade musical: o compositor, o interprete e o ouvite. Exemplificando: Escola de Samba, um grupo de pagode; grupos de *rock end roll* entre outros.

A partir destas exposições na sala de aula buscou-se observar o entendimento do universo musical e sua preferência relacionada com descrição de uma análise estética musical informal.

### **2.5.1 Experiência do repertório musical**

A aula tem início com cada aluno a buscar a própria preferência e gosto musical. Primeiramente, o professor sugere que cada aluno traga o próprio repertório musical aquilo que mais ouve atualmente. Com o propósito é identificar a música do seu íntimo pessoal, de seu sentimento, ele deve responder as seguintes questões: O que você percebe

ouvindo esta música? Gosta ou não gosta? Ela lhe é familiar ou não? Ao ouvi-la, qual é seu sentimento: amor, ódio, tristeza, alegria? Outros? Qual é seu pensamento introspectivo ou dispersivo neste momento?

O objetivo destas questões é fornecer ao aluno a oportunidade de que ele mesmo compreenda a sua estética musical, ou seja, seu próprio gosto e preferência musical; desta maneira as respostas a essas perguntas permitirão diagnosticar o como a música pode transformar e fazer progredir o interior de um indivíduo e a formar sua própria cultura.

### 2.5.2 Análise estético-musical

No momento em que os alunos descobriam a preferência musical da classe, eles foram expostos a outros gêneros musicais: por exemplo, a música erudita através sinfonias, concertos, cantos gregorianos, valsas e tantas outras possibilidades de música de orquestras e de quartetos.

Outra questão era identificar o universo da música popular entre as formas: samba, chorinho, baião, bossa nova, MPB, entre outras, e por último, a natureza da música folclórica na forma de danças – maracatu , siriri, catira, cururu – e de canções – ninar , infantis e religiosas – como forma de manutenção da cultura popular.

O propósito desse trabalho, durante às aulas foi ajudar o aluno a contextualizar a própria apreciação musical enquanto ouvia o repertório escolhido por ele, pelos colegas ou aquele sugerido pelo professor.

Também é proposta da aula descrever quatro aspectos da apreciação musical para tanto o aluno vai coletar aspectos representados na estética musical:

**1. Gêneros:** são ferramentas usadas para representar a visão pessoal complexa do compositor ou músicas que compartilham os mesmos elementos comuns divididas em três grandes grupos: *Música Erudita* – a música tradicionalmente referida como "cultura" e no geral, mais elaborada; *Música Popular* – atualmente é apresentada como a música do dia a dia,

tocada em shows e festas, danças e socialização; *Música Folclore* – é a música transmitida por imitação de costumes em várias gerações de família, as quais são associadas a fortes elementos culturais ou rituais específicos tais como: religiosos, sociais e festivos;

2. **Forma:** é o modo como o compositor pode apresentar suas obras musicais divididas e classificadas em três gêneros: a *Erudita* – sinfonia, concerto, sonatas entre outras, a *Popular* – samba, chorinho, MPB, entre outras) e a *Folclore* – danças e cantigas;

3. **Caráter:** demonstra como o compositor organiza os sons de sua obra em relação à **Harmonia consonante** – alegre - acorde maior, triste acorde menor e *dissonante* - dramático – diminuto, suspense – aumentado e a **Tessitura Monofônica** - uma única voz cantada ou tocada, *homofônica* uma voz acompanhada por uma única voz tocada ou cantada e a *polifônica* constituição de vozes diferentes ou interdependentes tocadas ou cantadas;

4. **Estilo:** designada para apresentar elementos básicos na *produção instrumental* (cordas: teclas, nylon ou aço, sopros: madeiras ou metais, percussão: peles ou metalofone), pois visam também identificar a voz cantada e seus diferentes grupos masculinos (tenor, barítono e baixo) e feminino (soprano, meio soprano e contralto), coral e ou camerata. Identificar *o lugar* de origem musical e *sua época* histórica ou seja uma ficha de identificação da música tocada ou cantada.

### 2.5.3 Técnica rock window.

A segunda etapa da aula de estética musical popular constitui em aplicar a técnica de pesquisa denominada *rock window*, isto é um campo de estudos para ser apresentados em seminários no universo da cultura *rock*.

A obra intitulada “*Rock and Roll*” uma história social, de Pall Friedlander (2006) descreve a historicidade musical de gerações jovens que expressam a identidade cultural. Historicamente a estética musical popular tem grande contribuição naqueles momentos nos quais foram identificados comportamentos individualistas em cinco diferentes

décadas: *Beats* anos 1950, os *Hippes* anos 1960, *Blackmes* e *Puncks* anos 1970, os *Metaleiros* e *Raps* anos 1980 e anos 1990 os *clubbers* e geração *reves*, que estão presentes no século XXI.

No início da década 1950, a família reprimia a prole, os mais jovens deviam se adequar aos dogmas da cultura dominante. Era a década do gênero *rock and roll*, que predominou para seu público com e formas musicais conhecidas como *pop/rock*. Para Friendlander, muitos jovens dos anos 50, ouviam o *rock and roll* como uma expressão de rebeldia e de uma inquietude crescente contra a perceptível rigidez e banalidade de uma época dominada por políticos republicanos (EUA) conservadores.

Na visão de Matos (1999), na metade do século XX, a base da família era estabelecida pelo provedor econômico, o que tornava as mulheres submissas e excluía as crianças de muitos direitos, elas eram muito alertadas contra os impulsos e desejos sexuais em função da moralidade castradora.

No que se refere à geração dos anos 1960, Friendlander (2006) refere que houve uma alternativa contrária à geração anterior, com a liberação sexual e os movimentos de combate contra rígidos regimes políticos e belicistas dos países. Essa geração foi educada e influenciada por uma estrutura hierárquica de família patriacal e em um clima de conformismo social. Por isso, o que se desconstruiu foram os códigos culturais do passado, os importantes elementos destrutivos representavam a autoreformulação da nova identidade, de onde a frase popularmente conhecida: *o sexo, drogas e o rock and roll*.

Esta filosofia juvenil veio a representar o exibicionismo entre a cultura da moda musical, pois a intencionalidade dessa cultura era chocar e provocar a sociedade patriacada e moralista, principalmente em oposição às famílias ortodóxicas, as quais condenavam a música popular refletida pelo racismo inerente da época em toda sociedade americana e, por que não dizer, a própria sociedade brasileira.

A década de 1970 provavelmente foi a geração em que em uma grande maioria dos jovens conheceu o uso de drogas e alucinógenos pela comunidade alternativa, porque aqueles jovens acreditavam que uso de drogas pudesse aumentar a criatividade artística. O cenário musical mudou o modo dos shows e apresentações das bandas. Os artistas e o público tiveram performance mais participativa e houve a insurgência da identidade humana mais degradante.

Nesta época houve a desconstrução da identidade moral capitalista; a mundaça da moda do cabelo e da roupa que serviram como sanções de revolta social, surgiram movimentos como a contracultura, tropicalismo; nos festivais, tudo passou a ser motivo para difundir a moda e o visual do mundo novo, modificado, mais rebelde.

Já na década de 1980, o autor ressalta que, houve uma identidade da música com o vídeo, com o nascimento da MTV (*Music Television*). O videoclipe ajudou a criar um novo público para seus artistas, que criaram uma imagem visual de identidade.

O novo impacto do *rock* com o vídeo assegurou novos valores e surgiu o *rock* contemporâneo: o individualismo arrogante, a impaciência, a rebeldia juvenil e o prazer sexual invadiram a televisão. Essa geração viu nascer o fenômeno da dublagem; os shows passaram a ser gravados e os artistas aplicaram a técnica do *playback* o que fez decrescer a credibilidade do artista.

Foi nessa década que aumentaram os debates de temas como: política, economia e justiça social. A identidade histórica dessa geração redirecionou temas como sexo, drogas e *rock and roll*, para uma discussão de responsabilidade social.

Na década 1990, Friendlander (2006) identificou a *geração rave* que marcou a entrada do computador pelas redes da sociedade tecnológica. A música eletrônica representou a entrada do DJ que passou a combinar diversos discos e organizou um espaço musical no qual a música passou a ser executada em ambiente que envolveu decoração, iluminação,

presença de projeções visuais; aos movimentos *clubber's* que são grupos de jovens que seguiam a ideologia do *PLUR*.

A identidade ideológica histórica dessa geração ainda tinha peso no consumo de droga entre seus participantes; a comunidade de homossexuais teve a identificação do seu espaço público como elementos de prevenção a Aids, de combater à fome e entre outros movimentos, foram integrados em uma grande estrutura os *megashows* com a música popular.

A aula prossegue com a exibição de um documentário produzido *Time Live Video & Television*, com o título *The History of Rock 'n' Roll*, diretor Jefferey Peisch, em 2006 composta de uma série de cinco DVDs, que representam as cinco décadas históricas da cultura do *rock* norte-americano.

Na seqüência da aula, o professor solicitou que os alunos e suas respectivas bandas escolhessem uma década entre o período de 1950 a 1990, para falar sobre como a história do *rock* evolui, para isso deveriam retratar os compositores e os gêneros musicais do *rock e pop* no mundo e no Brasil para compor uma apresentação oral em seminários de pesquisa dos grupos.

**Quadro 4.** Roteiro de apresentação oral em seminários de pesquisa.

<b>I Conceito (o que é)</b>	<b>II Experiência (quais níveis)</b>	<b>III Componentes (que tipo)</b>	<b>IV Significado (para quem)</b>	<b>V Considerações Finais (por que)</b>
Definição	Temas	Conjunto	Atitude	
Origens	Marco Histórico	Ênfase Rítmica	Comportamento	
Evolução	Classificação	Estilo vocal e Solo instrumental	Movimentos	
Fusão	Mensagem	Estrutura harmônica	Entendimento	



Exemplificação:

**I Conceito - Definição:** descrever as raízes musicais e derivadas décadas; **Origens:** a origem europeia branca com afro-americana os ritmos sincronizada; **Evolução:** *Blues rural* para *Blues urbano*, *Country* para *Gospel*, *big band jazz* para *Jazz*, *Rhythm and blues* para *Rock and roll* e a **Fusão:** *Blues rural* para *Blues urbano*, *Gospel – Junp band jazz* tornará a essência da música negra chamada *rhythm and blues (R&B)* a maior fonte do *rock and roll*.

**II Experiência - Temas:** coletar informações principais da peças musicais; **Marco histórico:** contar a trajetória cronológica musical; **Classificação:** momentos, comportamentos e locais de vivência musical; **Mensagem:** condições da carreira artísticas que contribuíram para o sucesso musical;

**III Componentes Musicais - Conjunto:** Quais instrumentos estão presentes na seleção? **Ênfase Rítmica:** Qual é o compasso dominante? **Estilo vocal:** como descreve o arranjo vocal? Este estilo vocal vem de que estilo musical: totalmente compressível, enrolado e truncado; brincalhão, ansioso e gritaria, outros. **Solo instrumental:** há algum solo instrumental? Qual é o instrumento que está sendo tocado e qual é a raiz estilística mais importante? **Estrutura harmônica:** Quais acordes ou cifras estão presentes?

**IV Significado - Atitude:** O que a canção significava para a peça musical? Qual a filosofia de vida do artista? **Comportamento:** Qual seu significado de vida: juventude, história familiar, gostos musicais, grupos de amigos e condição socioeconômica; **Movimentos:** A relação significativa de canção para o aspecto social e político da juventude; **Entendimento:** Qual é o significado da letra dessa música? Qual seu entendimento da letra da música?

**V. Considerações Finais** Qual foi a mensagem cultural e política contida no entendimento da própria pesquisa descrita pelo grupo?

Dentro desse modelo de pesquisa foi proposto que os alunos formulassem questões e respostas para esclarecerem qual o período pesquisado. As apresentações orais em *PowerPoint* duravam em média cerca de 15 minutos.

Para melhor organização o professor pediu que o seminário fosse dividido em três partes de apresentação: primeiro o conceito da pesquisa descrito anteriormente, segundo a exposição auditiva de duas músicas (nacional e internacional) e terceiro as considerações finais da pesquisa.

## **2.6 Produção de Videoclipe Musical**

A implantação interdisciplinar em audiovisual no método CLEMP contempla o fechamento metodológico com um recurso de aplicação de produção de um videoclipe musical adaptado pelos próprios alunos. Para tanto, a aula descreve sua definição histórica representada a seguir, vejamos:

### **2.6.1 Conceito histórico**

Por definição videoclipe tem como característica cenas em velocidade e/ou estruturas de imagens enxutas classificadas em cenas fílmicas curtas, que visam à promoção publicitária de uma música e de divulgar um cantor ou, ainda, fazer a divulgação de um grupo musical.

A construção histórica do videoclipe musical popular constitui-se em três grupos ou clãs que se referem às esferas de comportamentos ideológicos e transformações mercadológicas da indústria de consumo musical (MACHADO, 1988, 1997 e 2000).

Na primeira fase da década 1950 e no início dos anos de 1960, o cinema experimental e a ascensão da transmissão televisiva ao vivo influenciaram a moda visual de roupa, cabelo, a dança, além do estilo de vida e do padrão de comportamento, com tendências anti-sociais ou delinqüência juvenil. Essa época foi chamada juventude transviada ou movimentos *Beats*.

Na segunda metade dos anos 1960 e início dos anos 1970 nasceu a vídeoarte com a transmissão televisiva e com ela a terminologia do *replay* ou *play-back*, que se referiam a gravações com dublagens televisivas, de festivais de *rock* e manifestações artísticas que construíram a ideologia da contracultura, os chamados movimentos *hippies* e *punks*, entre outros, construíram e reelaboraram vários discursos sobre juventude, música, sexualidade, a identidades de gênero sexual e ídolos.

Middleton (1990) reporta que a partir da terceira fase vem o início da ascensão dos elementos de popularização do videoclipe musical popular, sobretudo, com os movimentos *Punks e Pop Music* nos anos 1980 e anos 1990 a *geração rave*. A criação da *Music Television* anos de 1980 (MTV), segue questões da própria natureza publicitária produzida por estratégia de *marketing* e vendagem de CDs e DVDs da música popular.

Para tanto, a interpretação do videoclipe musical popular possui algo descritivo. de efeitos das imagens, enquanto na música em que cada grupo elaborou uma proposta de roteiro produzido em dois clipes musicais de uma época escolhida:

**Música** – Analisar as imagens quanto à descrição do texto na letra da música narrativamente, a qual resumidamente relata as tramas, os personagens, os elementos de performance, os cenários e fatos principais da história que distribui um conjunto de cenas que são esboçadas sem diálogos e com descrição detalhada de ambientes e personagens;

**Imagens** – Verificar os planos de filmagens aplicados entre os *takes*, os tipos de efeitos na montagem das imagens fragmentada e acelerada, decupagem com planos (imagens) curtos, justapostos e misturado narrativo não-linear; filmar bastante e de ângulos diferentes e ponto vista, ao termino de cada tomada deixar um tempo para edição apreender os tipos de enquadramento e o deslocamento da filmadora;

**Letra** – Identificar os ganchos narrativos da letra da música que estabelecem as estratégias de repetição em cada trecho musical, com a articulação entre som e imagem como

são percebidos nos trechos inseridos. A imagem serve para revelar as informações e sentimentos de conversas entre os personagens, ou seja, uma imagem representa mais de mil palavras.

No contexto geral foi importante a elaboração desse roteiro a partir do qual os grupos puderam filmar o próprio videoclipe e contribuírem de uma maneira geral para o fechamento das atividades, pois a performance das bandas no final do ano letivo de 2007 permitiu a produção dos clipes através uma edição ao vivo para sua elaboração de um DVD - Musical.

Neste sentido, chegamos ao objetivo deste capítulo que é de relatar o conteúdo metodológico da educação musical popular em 2007, com o auxílio da integração de bandas de *rock* em colaboração do grupo musical. Dá para assegurar que o trabalho apresentado a seguir é do tipo qualitativo e não quantitativo, já que os dados percentuais que serão apresentados, não se configuram como dados estatísticos, mas sim, para apoiar as análises qualitativas que os alunos relataram nos resultados e análises referente ao próximo capítulo.

# CAPÍTULO 3

**R**esultados e **A**nálises da

disciplina ministrada em 2007

*“Achar bons instrumentistas é fácil. Outra história é levá-los a tocar como um grupo”*

**Casey Stengel**  
(Jogador de beisebol, 1890-1975)

Neste capítulo faço uma análise de como utilizar a pesquisa qualitativa, na abordagem participante baseado na teoria da pesquisa do sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (BRANDÃO, 2006, p.12) que busca ter um caráter de avaliar os resultados e suas análises:

- a) para que o professor avalie os resultados do desempenho dos educandos através da interpretação das atividades pedagógicas vividas em sala de aula por sua aplicabilidade técnica de musicalização, prática instrumental, seminários de estética musical popular e audições de grupos musicais com os clipes.
- b) para os educandos (alunos experientes e inexperientes) foram aplicados dois questionários multi-escolha um deles fornece perspectivas referentes à atividades de musicalização e aprendizagem instrumental pelo processo cognitivo e o outro consiste em avaliar os mesmos via balanço do funcionamento dos grupos cooperativos quanto ao desempenho, criação e produção da aprendizagem musical popular;
- c) por fim, para relatos em entrevistas quanto aos resultados de oito depoimentos dos educandos experientes e inexperientes, por pré-escolha de quatros integrantes de uma banda e outros quatros provenientes cada um de uma banda diferente, com o objetivo de identificar o crescimento e a motivação para aprenderem a cooperar musicalmente relataram como foi que revolveram agruparem-se para formar uma banda de *rock*, no ano 2007.

Dessa maneira, o preâmbulo quanto aos dados percentuais da pesquisa não se configuram como dados estatísticos, mas sim para apoiar as análises qualitativas, uma vez que o número de sujeitos não representa numericamente uma pesquisa quantitativa.

### **3.1 Critérios de avaliação quanto à performance instrumental e o conhecimento musical**

Com a proposta de avaliar os resultados da educação musical popular, o delineamento da aprendizagem cooperativa instituiu critérios para serem aplicados em processos de avaliações bimestrais, seminários, auto-avaliações e apresentações musicais.

Observou-se que a produção musical dos alunos, tanto inexperientes como experientes, permitiu que se manifestasse um nível equilibrado de conhecimentos de habilidades e competências, as quais foram aprimoradas por uma coletividade musical entre os participantes.

#### **3.1.1 Diagnóstico do nível de conhecimento entre os participantes**

A média de idade da classe, alunos entre 13 e 16 anos, dos quais 26,6% dos alunos já tinham desenvolvido uma performance instrumental e ampla vivência de educação musical adquirido habilidades em diferentes técnicas instrumentais (guitarra, bateria, violão, contrabaixo) por um período de três a seis anos de estudos. Quanto aos alunos restantes, 73,4% não passaram por qualquer processo de musicalização ou formação instrumental.

Outro dado importante é o fato de todos alunos da classe terem preferência musical pela música popular de massa, ou seja, gostam de ouvir *rock* e *pop*. E, contraponto, eles escolheram a disciplina porque desejavam constituir um grupo musical, por outro lado, há aluno experiente, embora em minoria, que relata como adquiriu o conhecimento musical em sua formação escolar, e pode contar como conseguiu obter a habilidade necessária para

tocar um instrumento musical. A lista de sua habilidade e conhecimento varia em tempo de prática e estudo (entre 3 a 7 anos) e varia quanto ao instrumento muitos deles tocam: bateria, guitarra ou contrabaixo. Outro fator importante no caso desses alunos experientes, é o fato de já terem participado de alguma apresentação ou de audições musicais, pois vários são integrantes de algum tipo de grupo musical.

Pelo fato de o aluno experiente possuir destreza musical e experiências anteriores, é comum que de início, ele apresente um certo individualismo em sala quanto à cooperação musical. Porém, conforme ele consegue compreender a proposta de ensino, é comum que se dedique mais e tenha interesse em colaborar para com grupo, uma vez que ele percebe que essa cooperação é um fato importante na sua mudança pessoal para a performance de ensaiar as músicas escolhidas.

Por outro lado, é preciso avaliar a qualidade de conhecimento do aluno inexperiente sob outro aspecto, porque para ele tudo foi novidade, e o que conta é o fato de ele ter superado as dificuldades, iniciais e ter conseguido participar da apresentação e tocar um instrumento musical.

### 3.1.2 Avaliação Teoria Musical e Técnica Instrumental

Para delinear a avaliação da teoria musical, foram escolhidos os processos de ditados e solfejos rítmicos e a noção básica da grafia melódica. Para essa avaliação foram aplicados testes referentes aos conteúdos apreendidos pelos alunos.

Desta maneira, ao descrever a “percepção sonora e a coordenação motora” do aluno em relação a uma fonte sonora ou à pesquisa realizada em sala, foi estabelecida a avaliação em três partes: **Ritmo** – pulsação e ditado rítmico, **Melódica** – notas musicais, escalas e **Partitura** – construir e solfejar (Apêndice A).

A partir destas questões, foram encontrados os índices de aproveitamentos, a serem expressos em notas ou menções obtidas no primeiro bimestre de 2007, quanto ao



desempenho desenvolvido individualmente no conteúdo da teoria musical, a saber:

a) zero a 5,0 – alunos que chegaram abaixo da média = 26,6% da classe absorvendo o conhecimento da teoria musical;

b) 5,0 a 7,0 – alunos que atingiram a média de avaliação representado 30,1%. Este valor representa o percentual da classe que absorveu o conhecimento da teoria musical.

c) 8,0 a dez – alunos que obtiveram nota acima da média de avaliação 43,3 %. Este é o percentual da classe com bom entendimento do conteúdo da teoria musical.

Pode ser inferido que, em média, 74,4 % dos alunos alcançaram um nível razoável de conhecimento teórico musical. Convém ressaltar que, embora 26,6% dos alunos tivessem ficado abaixo da média de aproveitamento, eles foram assíduos nas aulas e como o objetivo do curso era fornecer elementos básicos de musicalização, de alguma forma eles aprenderam algumas noções de técnica instrumental de performance do grupo musical.

Quanto à mensuração da performance instrumental, foi buscado promover a auto-avaliação, orientada pelo professor e com a participação cooperativa dos colegas do grupo musical (SWANWICK, 2003). Os critérios adotados permitiram avaliar a técnica e a performance instrumental dos participantes das bandas nas atividades de composição de uma letra e música cifrada, bem como o desenvolvimento de habilidade motora e sua interpretação musical.

Para tanto, foi preciso que o aluno contribuísse com sua própria avaliação, a qual estava estabelecida segundo critérios de mensuração da sua performance e da técnica, a saber: sucesso da habilidade motora do instrumento escolhido, a deficiência de tocar afinado, ritmo da composição da música cifrada e fracasso da execução e interpretação do grupo musical.

A partir destas informações houve a possibilidade de verificar o desempenho de cada integrante da banda em uma apresentação oral e revelar sua nota ou menções, obtidas

no segundo bimestre de 2007, quanto ao desempenho desenvolvido individualmente ou em grupo na performance técnica instrumental:

a) sucesso da habilidade motora: os alunos atribuíram a média de nota 2,0 para os integrantes da banda que conseguiram prática de execução instrumental razoavelmente boa;

b) deficiência em tocar e compor: os alunos deram nota 2,5 para os que conseguiram o nível considerado bom, ou seja para aqueles que não tiveram nenhuma dificuldade para realizar essa atividade;

c) fracasso da interpretação musical: os alunos atribuíram a média 4,0 para aqueles que embora pudessem tocar o instrumento e compor uma letra cifrada, tiveram dificuldades em manter o ritmo e a afinação quanto aos instrumentos e para como o cantar a letra da música.

Portanto, a menção da nota 8,5 de auto-avaliação significa que a execução musical (cantar ou tocar um instrumento individualmente ou em grupo) forneceu a média da classe e que avaliativos da habilidade musical servem para avaliar: o desempenho das experiências de aprendizagem, a aptidão de potencial dos alunos e as atitudes de interesses cultural musical dos alunos.

### **3.1.3 Avaliação estética musical e seminário de pesquisa**

O critério de mensurar a experiência musical tem algo de juízo de valor porque faz parte do entendimento da preferência e gosto musicais que variam de aluno para aluno e que diz respeito a uma relação pessoal de cada um e geralmente derivam da vivência musical que cada qual possui, mas depende, também, da sensibilidade, dos sentimentos, afetos, emoções e aspectos pessoais. Esse somatório de fatores pessoais dificultam o processo de avaliação pela preferência e gosto musical de alguém.

Bem por isso, foi escolhido o critério de avaliar a estética musical de maneira cumulativa, ou seja, através do tempo, pois cada aluno compartilhava a experiência musical

com os outros integrantes do grupo. Considerando que por meio dessas experiências e interpretações da apreciação musical seja possível verificar se o aluno conseguiu contextualizar como apreciar a música ouvida, em duas partes principais: a primeira, o sentimento pessoal; a outra, a parte técnica de uma ficha de identificação estrutural musical (Apêndice B).

Estrutura dos três gêneros musicais analisados, segundo as declarações de alunos:

#### Música erudita

**Parte 1.** *Essa música me causa medo e vontade de chorar. Gostei mais ou menos, mas não é familiar, se bem que de vez em quando eu ouço filmes de terror, estava com pensamento depressivo.* **Parte 2.** *A forma da música é uma sinfonia, em caráter dissonante (acordes aumentados e diminutos) e a tessitura polifônica, os instrumentos de sopros metais, cordas (violinos) e piano; proveniente da região européia e o período do século XIX.*

#### Música popular

**Parte 1.** *Percebe-se que esta música tem o intuito de divertimento. Na visão geral não é familiar e não existe uma preferência do gosto musical, ao ouvi-la demonstra uma certa agitação e adrenalina e existe uma dispersão quanto o sentimento.* **Parte 2.** *Quanto à forma musical demonstra-se como um rock, em um caráter consonante (acorde maior) e a tessitura é homofônica. Os instrumentos que fazem parte desta música são duas guitarras, um baixo, uma bateria e dois vocais masculinos. A música ouvida é atual e procedente do Rio de Janeiro, um rock moderno e seu gênero popular.*

#### Música folclórica

**Parte 1.** *Parece alguém cantando ao lavar a roupa. Achei engraçada e gostei um pouco, apesar de não ser familiar. Ela me causa um sentimento de alegria e pensamento dispersivo.* **Parte 2.** *O gênero musical é folclórico, a representação da forma é uma cantiga religiosa. Tem caráter consonante (acorde menor), com único instrumento a voz cantada feminina, e a tessitura monofônica. Parece ser de uma região nordeste do Brasil, sem data específica de identificação.*

Conclui-se que a menção da nota 4,0 nessa atividade representa a primeira parte da média da classe que contribuiu para capacidade de avaliar os valores de apreciar gêneros musicais analisados em uma variedade de formas culturais musicais de seu grupo e

fora dele.

Para mensurar a avaliação dos alunos na segunda proposta – referente aos seminários de pesquisa, representados na história social do *rock* – os alunos atribuíram a nota 5,0 em que cada grupo se auto-avaliou e todos avaliaram a média da classe.

A soma das notas obtidas no terceiro bimestre de 2007 resultou na média 9,0, essa nota mostra que os trabalhos apresentados revelaram novo conhecimento produzido na cultura musical.

#### **3.1.4 Avaliação da apresentação musical na produção de videoclipes**

A apresentação musical forneceu diferentes estilos e repertórios (Anexo D) por meio de videoclipes, para os quais os alunos escolheram proporcionar uma audição musical correlacionada aos temas das décadas de 1950 até 1990. Para mensurar o desempenho e atribuir a nota do quarto bimestre de 2007, essas atividades foram realizadas no critério de auto-avaliação continuada, pois cada grupo musical alcançou a meta de confeccionar a produção artística da banda em CD e DVD.

A avaliação dos alunos foi realizada por auto-avaliação dos grupos com menção da nota 8,5, como a média da classe representou a finalização do curso é possível concluir que os alunos demonstram satisfação com a tarefa realizada.

### **3.2 Observações individuais e Grupais Refletidas em Resultado Descritivo**

#### ***Primeiro semestre***

Um dos aspectos que mais estimulam os educando – experientes e inexperientes – a prazerosamente se disporem a descrever a respeito dos resultados obtidos no primeiro semestre de 2007, foi o fato de que o trabalho em busca de alcançar harmonia ter logrado êxito, e realmente houve certa harmonia nas tarefas: aprender outras habilidades, aplicar atividades em conjunto, cooperar e interagir com os colegas de classe.

Essa boa relação permitiu que fosse procurado adequar um roteiro de perguntas que expressasse o modelo da escala Likert<sup>1</sup> composta por dez afirmações (Apêndice C) a serem escolhidas pelos respondentes. Para cada afirmação há várias afirmativas e os alunos foram instruídos a escolher, para cada uma delas, a alternativa que melhor se ajustasse à sua avaliação e compreensão da atividade cooperativa musical popular.

Para tanto, os alunos buscaram refletir qual era o fator importante no estímulo de desenvolvimento e aperfeiçoamento de sua satisfação pessoal, ou seja, auto-superação das habilidades e capacidades cognitivas motoras. Por fim, de acordo com as afirmações a seguir:

*[...] isso é bom, o professor está dando uma oportunidade aos alunos de usarem suas criatividade e com isso não só aumenta a auto-estima do aluno como também pode gerar novos talentos;*

*[...] Nunca havia feito isso e achei uma experiência muito legal, foi bem legal essa parte, pois descobri que não é tão difícil compor;*

*[...] pude entender como são importantes a cooperação e a compreensão para se formar uma banda de rock.*

Para Dunbar-Hall e Wemyss (2000) a observação entre os alunos demonstra que as competências democráticas reforçam a criação de novos significados e conceitos na aprendizagem musical popular, pois Sheri (2004) reporta que esses alunos estão inseridos na transmissão de conhecimentos interculturais. Nesse sentido Creen (2006) refere que o contexto social escolar fornece uma adaptação de estratégias espontâneas realizadas com o repertório da música popular que permite aos alunos escolherem a integração da música por meio de escutar, tocar, cantar, e improvisar e compor.

Para tanto, o questionário de avaliação foi quantificado em porcentagens, com as siglas: CF (concordo fortemente); NTOF (não tenho opinião formada); CP (concordo parcialmente); e DF (discordo fortemente) (Tabela 1).

<sup>1</sup> A escala Likert, proposta por Rensis Likert em 1932, é uma escala na qual os respondentes são solicitados a concordarem ou discordarem das afirmações além de também informarem qual o seu grau de concordância / discordância com elas. A cada resposta é atribuído um número que reflete a direção da atitude do respondente em relação a cada afirmação. LIKERT, Rensis (1932), "*A Technique for the Measurement of Attitudes*", Archives of Psychology Vol. 140, June

São apresentadas dez afirmações desenvolvidas e aprimoradas pelos alunos com as questões de análise reflexiva entre eles.

A primeira parte da avaliação foi realizada no primeiro semestre de 2007, em que eram correlacionados o processo a teoria musical, a musicalização e a iniciação instrumental. Ao todo 90 alunos foram matriculados na disciplina e responderam 10 questões perante a solicitação de preenchimento com uma proposta de caráter optativo. De forma geral, o primeiro questionário, foi distribuído segundo a ocorrência das alternativas oferecidas nas questões. Este tipo de avaliação tem como principal objetivo indicar quais as tendências apresentadas pelos alunos de modo geral.

### ***Segundo semestre***

A partir do segundo semestre de 2007 foram desenvolvidos e apresentadas em seminário, um trabalho sobre história social do *rock*, concomitantemente houve a criação e produção de videoclipes (montagem roteiro, planos de filmagem) e o desempenho das bandas (apresentações ao vivo).

O desempenho dessas atividades seguiu o mesmo questionário (Apêndice D) de avaliação de concordância ou discordância em relação às declarações de acordo com a escala Likert, em porcentagens, com as siglas CF (concordo fortemente); NTOF (não tenho opinião formada); CP (concordo parcialmente); e DF (discordo fortemente) (Tabela 2).

O processo de amostragem determinou o tamanho da amostra como o total de alunos respondentes, a saber 7; ou seja, a unidade amostral é aluno; no caso em número de 74 indivíduos. O segundo questionário descritivo foi respondido pelos , 74 alunos, porém 16 deles não expressaram sua opinião de avaliação; o que não prejudicou a avaliação pois, conforme a solicitação de seu preenchimento, a resposta tinha caráter optativo.

Para essas descrições, foram analisados dois aspectos da aprendizagem cooperativa: a reflexão tecnológica aplicada em sala de aula e os conceitos de

interdisciplinaridade colaborativa entre os participantes, ambos observados em afirmações apresentadas pelos educandos, a seguir:

[...] *“Eu senti que agora posso aprender com meus colegas independentemente da diferença entre nós”;*

[...] *“Conheci a história do rock e passei a gostar mais desse estilo musical, pude entender melhor a música que ouço e suas origens”;*

[...] *“Com o curso, muitos grupos (tanto com amigos quanto companheiros escolares) se uniram”.*

Segundo Evelein (2006), o educador musical deve oferecer oportunidades para o uso da música popular, e deve favorecer as principais atividades com as canções atuais que os alunos aprendem a tocar, adquirindo um sentimento de engajamento. Desta forma, cada participante aprende a ter a responsabilidade de pertencer a um grupo musical fator muito importante para a prática da Educação Musical Popular.

Para tanto, a proposta foi verificar o desenvolvimento da integração e da motivação dos participantes referentes à criação musical: o aprender cooperativamente, a identificar o aprimoramento, o crescimento no processo, o conhecimento e a habilidade cognitiva e tecnológica, as práticas de musicalização na interação cooperativa musical popular.

### 3.2.1 Análise Descritiva de Tabela

**Tabela 1** – Respostas dadas pelos estudantes ao questionário de avaliação à atividade realizada como diagnóstico: CF (concordo fortemente); CP (concordo parcialmente); NTOF (não tenho opinião formada); DF (discordo fortemente)

ITENS	Frequência das respostas (%)			
	CF	CP	NTOF	DF
1. Desenvolvi a minha capacidade de musicalizar e aprender a tocar o instrumento escolhido.	26,7	54,5	5,5	13,3
2. Desenvolvi a minha capacidade de compor uma música popular e elaborar a estruturação musical.	14,4	47,8	21,1	16,7
3. Aprimorei os meus conhecimentos a respeito da Educação Musical Popular.	61,1	30,0	7,8	2,2
4. Desenvolvi a capacidade de cooperar com o grupo, para formar uma banda de rock.	61,1	27,8	8,9	2,2
5. Desenvolvi a habilidade de investigação e motivação na busca de solucionar os problemas da musicalização e prática de instrumento individual.	24,4	55,6	15,6	4,4
6. Desenvolvi a capacidade de organização comportamental e o desempenho coletivo musical.	45,5	40,0	7,8	6,7
7. Desenvolvi a capacidade de adaptação e funcionalidade na aprendizagem grupal e na prática instrumental.	33,4	51,2	10,0	5,4
8. Desenvolvi o entendimento sobre a forma como a música é construída, ou seja, como os músicos trabalham e produzem o conhecimento artístico musical.	38,8	50,0	4,5	6,7
9. Desenvolvi a capacidade de cooperar com os colegas nas práticas de instrumentos.	53,2	33,3	6,3	7,2
10. Desenvolvi a habilidade de liderança, para que todos cheguem aos objetivos almejados que é formar uma banda de rock.	30,0	43,4	13,3	13,3

Nos itens 4, 6 e 7 – que se relacionam estreitamente com o aprimoramento colaborativo entre os participantes – observa-se que 88,9% dos educandos no item 4; e 85,5% e 84,6% nos itens 6 e 7, respectivamente, registraram respostas favoráveis – somatória das respostas “concordo fortemente e concordo parcialmente”.



Os resultados indicam que o desenvolvimento da cooperação da aprendizagem musical popular permite maior aprimoramento com a música popular. Pode ser inferido, ainda, que os participantes procuraram a superação ao lidar a respeito com as limitações de seus pares, ou seja, aprenderem a auscultar o que outro tem para cooperar com o grupo musical (banda de *rock*), para que fosse possível desenvolver uma coletividade musical na comunidade do CEFET-SP.

No entanto, cabe observar a ocorrência relativamente alta de 15,4% dos educandos no item 7, e de 14,5% e 11%, simultaneamente, respostas essas que correspondem à discordância e não opinião formada nos itens 6 e 4, o que pode ser creditado ao fato de que discordaram quanto a terem conseguido se relacionar com o grupo musical.

Conseqüentemente, as respostas sinalizam o contrário não aprimorar os conhecimentos na Educação Musical Popular para os participantes que consideram não gostar do que estão fazendo, ou seja, aprenderem a cooperar. Portanto, percebe-se a existência de determinado grau de individualidade e a ocorrência de conflitos por parte de alguns do grupo banda: alguns demonstraram certa negligência pela integração da aprendizagem musical entre os próprios colegas de classe.

Nos itens 1, 5, e 9, que relacionam o entendimento do processo de musicalização e habilidade instrumental, constata-se que 86,5% dos educandos no item 9, e 81,2% e 80,0% nos itens 1 e 5, registraram respostas favoráveis para a compreensão e união de habilidade de liderança na formação do conjunto musical popular.

Compreende-se que a importância de relacionar as novas amizades com os grupos musicais faz parte do entendimento da execução de instrumento musical, que exige mais aulas e treino, pois se faz necessário que os educandos sejam responsáveis pelo progresso com o processo de musicalização e, também, pelo entendimento colaborativo de colaborar para a aprendizagem dos participantes inexperientes.

Acredita-se, ainda, que, apesar das ocorrências de discordância, 20,0% dos educandos no item 5, e 18,8% e 13,5% - que, simultaneamente, corresponde à opinião não formada e à discordância nos itens 1 e 9, que podem ser analisadas pelo fato de que alguns alunos se manterem mais arredios e discordarem de quanto a não possuírem habilidades de liderança.

Por conseqüência, a crítica quanto ao ensino de instrumento estar na falta de atendimento às necessidades de alguns participantes, pode ser repensada e considerar que o tempo seja insuficiente, uma vez que eles reforçam a vontade de colaborar no entendimento do processo de musicalização. A falta de interesse estabelece o mínimo de comunicação, pois alguns participantes permaneceram no anonimato, não expondo sua dificuldade na impossibilidade de aprender a ler partituras, tablaturas e tocar individualmente.

Nos itens 2, 3, 8, e 10, relacionados ao crescimento da Educação Musical Popular, verifica-se que 91,1% dos educandos no item 3; e 88,8%, no item 8; 73,4% no item 10 e 62,2%, também no item 3, registraram respostas favoráveis para a compreensão musical, aumento da criatividade e ampliação da auto-estima, gerando novos talentos.

O entendimento na execução da música e suas técnicas trazem novas habilidades que ajudam as audições, as apresentações e a pesquisa da estética musical popular. Cooperar com colegas e adquirir novas amizades é aumentar o conhecimento musical popular que habilita a união de formação musical.

Não por outro motivo, houve um número maior de respostas divergentes de 37,8% dos educandos no item 2, e de 26,6%, 11,2 e 10,0%, concomitantemente, que correspondem à discordância e à não opinião formada nos itens 10, 8 e 3, o que pode ser interpretado pelo fato de eles não admitirem a integração e a comunicação amigável entre os integrantes da banda, o que pode conduzi-los comportamento individualista.

Alguns participantes criticam o conteúdo do programa do curso pela falta de entendimento que ainda não lhe permite tocar o instrumento preferido, pois não assumiram a responsabilidade pelo aprimoramento musical do grupo.

**Tabela 2** – Respostas dadas pelos estudantes ao questionário de avaliação à atividade realizada como diagnóstico. CF (concordo fortemente); CP (concordo parcialmente); NTOF (não tenho opinião formada); DF (discordo fortemente)

ITENS	Frequência das respostas (%)			
	CF	CP	NTOF	DF
1. Aprimorei a competência de identificar padrões musicais, o gosto de ouvir e executar a música popular.	36,5	52,7	8,1	2,7
2. Aprimorei a competência e responsabilidade de cooperar pelas atividades de criação de videoclipe, seminário e ensaio de banda quanto ao desempenho e produção no meu grupo.	58,1	31,1	5,4	5,4
3. Exerci papel de companheirismo para alcançar o desempenho de apresentações musicais e produzir um videoclipe do meu grupo.	56,7	33,8	5,4	4,1
4. Aprimorei a minha organização de investir e ajudar aos outros e a mim mesmo, com o trabalho e a atividade cooperar com o grupo.	41,9	48,6	4,1	5,4
5. Aprimorei a observação com outras formas de integração diante da estética musical popular e os aspectos históricos universais.	41,9	36,5	16,2	5,4
6. Aprimorei habilidades e motivações para melhorar o rendimento escolar por estar entretido com as atividades de formar uma banda, seminário e videoclipe.	25,7	40,5	20,3	13,5
7. Aprimorei as habilidades de aprendizagem democrática em benefício de ajudar à assistência mutuamente de todos os integrantes da banda.	31,1	48,6	13,5	6,8
8. Aprimorei as habilidades de conhecer a incorporação reflexiva de mim mesmo e dos outros colegas de outras bandas.	32,4	50,0	12,2	5,4
9. Aprimorei a praticidade consciente de tocar um instrumento musical e elaborar um clipe a respeito de mim mesmo e dos outros integrantes.	48,7	32,4	13,5	5,4
10. Aprimorei a praticidade reflexiva de aprender a musicalizar com a própria aprendizagem significativa, ou seja, o que sei fazer de melhor.	33,8	41,9	18,9	5,4

Nos itens 1, 5, 7, 8 e 9, que relacionam a reflexão como uma aprendizagem cooperativa, favorecem a tecnologia da estética música popular, foi encontrado que 89,2% dos educandos no item 1, e 82,4%, 81,1%, 79,7% e 78,4% nos itens 8, 9, 7 e 5 registraram respostas favoráveis para identificar um padrão tecnológico musical popular por meio de seminários de pesquisa da história do *rock*.

Isso indica que eles compreendem que manifestações em pesquisa sobre estéticas musicais para o videoclipe exigem envolvimento, por exemplo, com: **música** (ritmo, melodia, harmonia e construção instrumental e arranjos); **imagens** (montagem fragmentada e acelerada, com planos [imagens] curtos, justapostos e misturado narrativo não-linear, multiplicidade visual, riqueza de referências culturais e forte carga emocional nas imagens apresentadas); e **letra** (análise de interpretação literal, análise contextual ideológica social).

Segundo Machado (2000), o videoclipe passou a ter certa concessão, e liberdade em relação à música, inclusive com casos em que a peça musical é modificada para adaptar-se à concepção fílmica, mesmo porque o videoclipe é o ponto de cruzamento das duas formas culturais mais importantes, a televisão e a música popular.

Por outro lado, a história da estética musical popular consistiu em colocar os participantes em contato com seu próprio ambiente musical. Para tanto, as novas abordagens educacionais tecnológicas, como a Educação Musical Popular, possibilitaram que os participantes tivessem contribuição significativa da própria identidade cultural musical, pois reforçaram suas perspectivas mais solidárias e colaborativas para um valor humano da contemporaneidade, principalmente a questão do multiculturalismo (FLEURI, 2003).

Acredita-se que, possivelmente, as ocorrências da discordância de 21,6% dos educandos no item 5, e simultaneamente de 20,3%, 18,9%, 17,6% e 10,8%, ao mesmo tempo, corresponda à opinião não formada e a discordância nos itens 7, 9, 8, e 1, pode ser interpretado pelo fato de os 16 participantes terem atingindo o estado de estagnação e estafa

ao realizarem várias atividades ao mesmo tempo, pois os seminários de pesquisa da história do *rock* e a montagem do videoclipe dificultaram um pouco a vida escolar.

Conseqüentemente, a crítica quanto à pesquisa da história do *rock* corrobora o fato de que alguns participantes do grupo não terem se preocupado em ampliar seus conhecimentos de estética musical popular; essa falta de interesse pode estar relacionada ao fato de que os valores sobre *estética* ocorrerem pelo fato de a pessoa estar focada em outros afazeres escolares. Quanto à montagem do videoclipe, a maior discordância foi devida à questão do tempo, os participantes referiam que os clipes foram elaborados em cima da hora, ou seja, muito próximo à data-limite de entrega dos trabalhos.

Nos itens 2, 3, 4, 6 e 10 – relacionados ao desenvolvimento da interdisciplinaridade colaborativa musical popular escolar – verifica-se que 90,5% dos educandos, nos itens 3 e 4, e 89,2%, 75,7% e 66,2% nos itens 2, 10 e 6, registraram respostas favoráveis quanto à compreensão de novas experiências e talentos no cotidiano musical escolar adquiridos pelas apresentações e compartilhamento de responsabilidades lógicas da história, do artista e da cultura musical popular.

Nesse entendimento, o cotidiano musical constituiu importante fator para mudar as atitudes interdisciplinares entre os participantes, qual seja a divisão técnica ao tocar um instrumento musical, pois as apresentações viabilizaram o desenvolvimento da cidadania de cada grupo musical.

Por fim, foi encontrado um número elevado de respostas divergentes: de 33,8% dos educandos no item 6, e de 24,3%, 10,8% e 9,5%, respectivamente, correspondem à discordância e não opinião formada nos itens 10, 2, 3 e 4, que podem ser apresentados por conflitos e desentendimentos nas apresentações das bandas, diante das declarações e descrições.

Alguns participantes criticaram a própria participação no grupo musical, por não terem conseguido apresentar o repertório esperado. Por sua vez, foi detectado que alguns integrantes individualistas não assumiram responsabilidades pelo não aprimoramento da própria cultura musical.

### **3.3 Comentários de Alunos sobre a Proposta da Aprendizagem Cooperativa**

#### **Musical Popular**

No final das atividades do segundo semestre – entre as apresentações de seminário da história do *rock* e as de bandas – foram pré-selecionados oito educandos para darem depoimentos de suas percepções sobre as atividades da disciplina em sala de aula quanto ao entendimento da metodologia aplicada, à atuação individual e grupal e a respeito de aspectos interpessoais entre professor e alunos.

Os responsáveis pelos participantes após a leitura da carta de intenções que foi entregue aos participantes da pesquisa, bem como à instituição assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo A), a instituição, por sua vez assinou consentimento livre e esclarecido (Anexo B), também após análise do projeto o comitê de ética em pesquisa do Mackenzie, (Anexo C) deu a permissão para a utilização da pesquisa.

Todas as entrevistas (Apêndice E) foram realizadas pela professora Elisabeth Caruso, docente do CEFET-SP, pois a idéia inicial foi que o próprio aluno, em sala de aula, contasse sua história, sem interferência do professor de música – o que realmente aconteceu. Para tanto, os depoimentos reafirmam de forma clara, objetiva e concisa, o próprio aproveitamento de sua formação educacional musical popular.

Os depoimentos foram registrados por uma mini-DV suas falas foram transcritas e, posteriormente analisadas. A filmagem foi editada em cinco temas de estudo de caso: atuação quanto aos novos conceitos no curso; capacidade e aproveitamento das

habilidades; desenvolvimento do material pedagógico; relação professor x aluno; atuação do aluno no CEFET-SP.

As percepções enfatizaram que cada tema proposto fosse indicado pelos educandos individualmente e que cada qual comentasse a proposta do método de aprendizagem cooperativa na Educação Musical Popular. A proposta da descrição dos depoimentos não visa expor o nome dos participantes, por esse motivo eles são denominados A, B, C, D, E, F, G e H.

Enfatiza-se, ainda, que esses depoimentos não implicaram em qualquer tipo de constrangimento, para os participantes. A proposta é transcrever seus depoimentos anonimamente; do aluno são referidos apenas: sexo, a idade e em qual curso que do aluno CEFET-SP está matriculado o aluno participante da pesquisa.

A entrevista teve início com algumas formalizações quanto à idade, o curso, a experiência em sala de aula, o conceito de aprendizagem cooperativa, a experiência no trabalho em equipe em sala de aula, e a auto-avaliação na atuação entre os participantes.

### 3.3.1 Atuação quanto aos novos conceitos na disciplina

**Aluno A** – Sexo masculino, 15 anos de idade, cursa o 1.º ano do Ensino Médio:

*[...] E... é... interessante ver eles [alunos] interagir no grupo... porque eles têm que perceber ao tempo da música, o guitarrista tem que entrar uma hora e uma baterista dá uma.... deixa...*

**Aluno B** – Sexo feminino, 14 anos de idade, cursa o 1.º ano do Ensino Médio:

*[...] E... primeira... as primeiras coisas que tinha de fazer foi... É... cria uma música... fazer cifra... os negócios então... houve uma interação... Acho foi interessante tudo que a gente acabou também... criando... amizades, né?!*

**Aluno C** – Sexo masculino, 15 anos de idade, cursa o 1.º ano do Ensino Médio:

*[...] sobre esse curso... é ensinar as pessoas que não tem experiência musical, ou que tem uma experiência muito vaga... de música... para tocar... para ter noções básicas da música práticas teóricas...*

**Aluno D** – Sexo feminino, 15 anos de idade, cursa o 1.º ano do Ensino Médio:

*[...] [Aprendizagem cooperativa] Ah! Acho que é aquela aprendizagem de você... [estar] tá ajudando o outro... você vê que sabe alguma coisa e essa pessoa não sabe... você pegar tentar ajudar... esta mesma pessoa pode ajudar em outra coisa... acho que isso...*

**Aluno E** – Sexo masculino, 16 anos de idade, cursa o 1.º ano do Ensino Médio:

*[...] a gente conseguiu interação bem grande que tinha que fazer entre os ensaios... a maioria dos grupos já têm uma certa afinidade...*

**Aluno F** – Sexo feminino, 15 anos de idade, cursa o 1.º ano do Ensino Médio:

*[...] Ver opinião dos outros... é buscar conhecimentos dos colegas também que é uma coisa importante... que sozinho você não se desenvolve, né?! E achei bem interessante...*

**Aluno G** – Sexo masculino, 16 anos de idade, cursa o 1.º ano do Ensino Médio:

*[...] sobre a metodologia ela funcionou assim... de uma maneira... pouco diferente das disciplinas curriculares... que nós temos... realmente quem já tinha tem experiência de instrumento... aí ajudava quem... estava começando agora... foi assim que nós trabalhamos...*

**Aluno H** – Sexo feminino, 17 anos de idade, cursa o 1.º ano do Ensino Médio:

*[...] O primeiro bimestre a gente aprendeu... ler partitura e... conhecer mais a teoria musical... Ah! O segundo bimestre foi que começou a prática e aí pronto...*



### 3.3.2 Análise crítica de novos conceitos

Na avaliação que elucida as novas posturas e os resultados das suas falas dos alunos e particularmente os depoimentos quanto aos novos conceitos, os alunos A, C e E mencionaram o fato de serem muito amigos, mais amigos entre eles que em relação aos demais e relacionam a otimização do aprendizado que conseguiram.. Em outra relação, os alunos B, D, F e H elucidaram a construção de amizades sólidas, de ajudar um ao outro, de caminharem juntos no aprendizado, procurando ser bons colaboradores nos processos educativos e, por fim, o aluno G ressaltou o fato de o método de ensino ser diferente da metodologia das disciplinas curriculares.

Portanto, isso mostrou a importância de serem procurados resultados cooperativos que resultem em benefícios para si mesmos e, ao mesmo tempo, para todos os outros integrantes do grupo musical popular.

### 3.3.3 Capacidade no aproveitamento das habilidades

**Aluno A** – “Eu toco bateria já há uns dois anos e meio, e violão a três...”

*[...] E na banda... eu como... sabia tocar... comecei ajudar, as pessoas que tinham mais dificuldades... na bateria, né?! Eu vejo pessoal que... nunca tinha pegado numa baqueta antes, tinha o braço todo duro para tocar... Agora eles conseguem... Fazendo uma coisinha melhorzinha entrar um pouco mais no ritmo da música... mas é processo lento... demora... eu vou lá, mostro, conserto... o erro deles...*

**Aluno B** – “Olha... assim... eu acho que cada uma está fazendo...”

*[...] Ah! Tipo... a guitarrista estava com muita dificuldade... e... em trocar de acordes... pegar a música... então a gente vinha sempre aqui... ensaiamos todos juntos... aí falava vai primeiro sozinha, tenta... chama o professor... tenta você... Agora entra a bateria junto, tenta pegar o ritmo... sempre assim... tentar ajudar uma... não todo mundo vai, se você não conseguir se vira... a gente sempre parava... tenta você primeiro... para poder encaixar assim uma ajudava a outra aprender o conteúdo da música...*

**Aluno C** – “Na verdade assim... nosso grupo tinha várias divergências...”

*[...] tanto em relação... a... comportamento quanto experiência musical, tinha dois membros que tinham... noção mais avançada de música... e tinha três pessoas... que... tem... assim... uma noção mais básica... então... eu acho que... estas três pessoas puderam... aproveitar mais o curso... para aprender a tocar um instrumento...*

**Aluno D** – “Eu acho que mais aprendi do que ensinei...”

*[...] O que aprendi eu mostrava para ela, mas eu aprendia mais do que ensinava... eu aprendia... pegar o ritmo que eu não conseguia, fazer as trocas de acordes que achava difícil... a cuidar de trabalhar em grupo também... não dá pra pensar em você...*

**Aluno E** – “Eh!... As aulas deste ano, foram assim, ele deu seis meses...”

*[...] de aula de teoria... teoria musical aí ele falou pouco... escrita musical... eh... eh. Ensinou as notas... e tal... e no primeiro bimestre ele foi... mais focado para isso... e no segundo ele separou... eh pelas afinidades com quem queria ser guitarrista, queria ser baterista, queria ser baixista, queria ser vocalista...*

**Aluno F** – “Acho...que assim... eu como todos os outros temos um papel muito importante assim...”

*[...] no caso de nossa banda... porque se um não vem... já, já, atrapalha o desenvolvimento de todo mundo... exatamente... então aí aquela responsabilidade de levar tudo a sério... para não prejudicar os colegas... porque a gente já, já deu para perceber que assim depender do outro e assim que funciona... Se não... acho que meu papel é importante.*

**Aluno G** – “A música na escola ajuda muito...”

*[...] E aumenta a importância... de todas as atividades estou pensando... em música quando vou para casa... vou ouvir música.*

**Aluno H** – “O trabalho sempre foi em grupo...”

*[...] a gente se conheceu este ano nos aproximamos muito... eh... a gente se dá bem... tipo... cooperatividade tudo mais... A nossa dificuldade é de tocar... é difícil... tipo... eu tinha conhecimento musical e toco flauta transversal... A gente foi aprendendo juntas... Nosso grupo chegou o nível tudo igual... e chegamos ao nível igual... na prática...*

### 3.3.4 Análise crítica de habilidades

A avaliação de habilidades em decorrência das falas dos alunos A, C e H a respeito do crescimento igualitário de suas capacidades artísticas, fornece dados para a análise da colaboração e experiência dos integrantes de bandas. Em respeito aos alunos B, D, E, F e G, eles falaram a respeito do aproveitamento da disciplina, e de seu importante papel para examinar os conflitos de maneira construtiva, conseguir habilidades e ter bom aproveitamento para tocar um instrumento musical e participar das apresentações das bandas.

### 3.3.5 O desenvolvimento do material pedagógico

**Aluno A** – “Ah! Achei bom... o primeiro bimestre...”

*[...] ele deu uma boa noção... para quem não conhecia nada, sobre estrutura musical... Achei boa a... noção que ele deu... e também gostei dos vídeos que ele passou... sobre as épocas dos anos 60, 70... que passou... eu aprendi coisa que não fazia idéia, sobre algumas bandas as influências que tiveram sobre o mundo... coisa que nunca tinha visto...*

**Aluno B** – “Então... quando a gente não se conhecia...”

*[...] Uns dos motivos para se falar é que acabou criando uma amizade legal assim... tanto no grupo... que a gente agora, estamos se... tocar melhor que o resultado de relacionamento que está sendo legal... e... tão pessoal que a gente pode... sair juntos, divertir, a montagem do clip... A gente saiu para montar o clip... foi uma coisa legal se não tivesse este relacionamento este entrosamento do grupo... acho que não teria saído uma coisa legal... assim...*

**Aluno C** – “Primeiramente... o material que o professor usou...”

*[...] é... foi mais assim... através da oralidade... ele nos deu uma apostila a mais... em relação a... processo de produção de vídeos... então acho que... em relação à música... ele... demonstrou de modo... oral. Mostrando... escrevendo na lousa, mostrando as rítmicas, as notas e a partitura. Isso foi o material do professor...*

**Aluno D** – “Então, achei assim bem legal que ele começou bem devagarzinho assim para...”

*[...] quem já... sabe... alguma coisa... pegar... veio quem sabe ou não sabe... e para quem nunca começou nada já tem uma base estragada... E o bom que na nossa sala tinha muita gente que sabia tocar alguma coisa...*

**Aluno E** – “Ah! Deu para aprender porque...”

*[...] a gente aprende mais coisa nova... até porque os outros grupos trazem... um... às vezes... um aluno de outro grupo, por exemplo, um baterista de outro grupo ajuda o baterista do nosso grupo... coisas assim... Aí tem que ter uma integração da sala mesmo... não só... a integração entre as bandas que se formaram... e um ajudando o outro...*

**Aluno F** – “Achei... bem... legal... porque...”

*[...] Foi muito boa no começo assim que... que era mais sobre partitura... a gente sempre estava buscando, ajudando... no caso de nossa amiga... que toca flauta já algum tempo... aí ela sempre ajudando a gente... perceber essa coisa auditiva sabe... perceber... sons, compassos, essas coisas... ela ajudou bastante... A metodologia... acho que... sim acaba colaborando... em... todas as áreas assim, essa coisa de cooperação... de um estar dependendo do outro...*

**Aluno G** – “A melhoria com as outras disciplinas...”

*[...] a melhoria de outras disciplinas com essa metodologia eu acredito que nesse método porque todos trabalham em equipe, e a cooperação entre colegas ajuda muito, isto vale muito.*

**Aluno H** – “Acho que está tudo bom...”

*[...] o... método ajudou um novo relacionamento entre nossas amizades...*

### 3.3.6 Análise crítica do material pedagógico

A importância da avaliação do material pedagógico apareceu nos depoimentos dos alunos A, B, C, D e F sobre a história do *rock*, a produção de videoclipes e o crescimento gradual de cada etapa de musicalização com o aprender a partitura. Para os alunos E, G e H, o método possibilita a cooperação entre os colegas, ensina a se ajudarem e a integração permite a trocas de novas técnicas, com isso foi possível perceber que o sentimento do trabalho em conjunto propicia a existência de um objetivo em comum: o de cada integrante de seu grupo musical preocupar-se em colaborar para a aprendizagem do seu colega ao lado.

### 3.3.7 A relação educador x educandos

**Aluno A** – “Eh... a minha banda até hoje tem um problema...”

*[...] que meu vocalista e o baixista nunca vêm à aula... eles faltam bastante... mais eu vejo que outras bandas... eles começaram conversar mais... começaram buscar... fitas de músicas fora da escola, horário para terminar em casa... deram um jeito... se entregaram mais. E... de tocar música, eh... o professor... eu vi eles meio distantes no começo e agora vejo mais próximos...*

**Aluno B** – “Então... eh!... no começo ele [professor] passou a teoria...”

*[...] e passar este entrosamento... ele passava... Ah! Ajudar a gente... nas... montar a músicas... ajudavam também... este presente também na ajuda dos ensaios que tinha. No começo, tudo mundo tinha problema para pegar os instrumentos, tocar os acordes... foi... acho que foi hábito de uma energia boa que ele usou, porque... ele não foi só aquilo de coisa de matéria...*

**Aluno C** – “Em relação a... o relacionamento entre nós e o professor...”

*[...] ele é um professor sim... e... ele... às vezes... ele energético... mas... ele tem razão de ser enérgico...isso pode causar algumas divergências.. mas .. é um mal necessário..”*

**Aluno D** – “É porque às vezes você fica meio sem graça assim...”

*[...] de chegar ao professor... então às vezes é mais fácil de chegar... com o colega... então... Ah!... me ajuda aqui... o professor dá toda liberdade para a gente chegar, mas às vezes a gente fica meio... sem graça assim... então... sei lá... foi bom ter havido um companheiro que ajudasse assim...*

**Aluno E** – “Ah!... que este ano... a gente conseguiu...”

*[...] a gente aprendeu o que precisava aprender... mas eu acho assim não para aprender tudo em um ano... fica corrido... a gente tem que praticar muito em casa... mas acho assim que a Escola cobra muito da gente...*

**Aluno F** – “Ah! O relacionamento do grupo...”

*[...] a gente entrou na escola esse ano... tal... foi bastante interessante porque a gente se uniu mais... sempre ligando um para outro, para resolver problema, nossas... nossas tinha que fazer... isso foi bem proveitoso... assim porque... uniu a gente bastante assim... o pessoal de nossos grupo... bom a nossa relação com o professor, também... Acho que é boa... assim... porque a gente, quanto temos alguma dúvida, mesmo que fica meio assim... a gente chega nele... conversa... e também ele é... compreensivo... porque ele sabe que a gente não tem uma história musical assim...*

**Aluno G** – “O relacionamento com a turma assim com o professor...”

*[...] eu acredito... teve um pouco difícil pelo número de alunos... e que porque dividir os instrumentos que estão, mais parte na ausência dele... Ele deixava um aluno mais preparado... entre nós... ensinando as aulas pelo menos... e relacionamento foi bom talvez por isso, né?! Já sendo os colegas... e colegas com colegas é mais fácil.*

**Aluno H** – “Acho que está excelente... está tudo certo...”

### 3.3.8 Análise crítica da relação educador x educandos

A importância de avaliar a relação Educador x Educando, que juntos constroem, ocorreu em quase todos os depoimentos apresentados. Os alunos têm um respeito profundo quanto pelo professor que fornece a integração da responsabilidade com as atividades musicais, aplicadas de maneira saudável e que procura ministrar o acolhimento da liberdade entre os alunos mais experientes e, juntos, procuram ajudar a superar as dificuldades. Para tanto, o sucesso da aprendizagem cooperativa musical pressupõe que educador e educandos interiorizem progressivamente as regras diferentes da sala de aula tradicional, como por exemplo o direito de pedir ajuda e o dever de ajudar o colega e/ou o professor, e vice-versa.

### 3.3.9 A proposta de ensino do CEFET

**Aluno A** – “Ah!... estou gostando muito na escola...”

*[...] é bem diferente da escola de outras escolas que estudei... eh os professores têm uma relação diferente com o aluno... na opinião... eles têm mais cuidado com os alunos... E... acho interessante porque nunca tive aula de música... na Escola... é a primeira vez que tenho uma aula de artes que... que tem música... Eh... outras aulas são sempre pintura, desenho e história da arte... essas coisas assim...*

**Aluno B** – “Então... quando entrei aqui eu nunca imaginava que tem umm...”

*[...] projeto de música... montar uma banda... então... acho que... assim... quando entrei aqui... eu estranhei porque o negócio de música numa escola... então acho que foi bem interessante... O CEFET abriu novas portas para mim... novas portas de... que de mentalidade... como a música, e... como matérias que nunca tendo tido que... ajudou muito...*

**Aluno C** – “Ah!... relação... da Escola como um todo...”

*[...] acho que é uma Escola dá muita liberdade... por que bom... eu estudei oito anos de ensino fundamental em... uma escola particular... Acho que era uma escola muito restrita... ele não mostrava o mundo... aqui Federal... eh... acho que...*

*temos muita liberdade, vamos como alguma mesmo... não eu uma... coisa perfeita, tem se dedicar mesmo, à vida não vai dar outra oportunidade para gente...*

**Aluno D** – “Bom... assim a CEFET... ela... acho que ela...”

*[...] pelo menos a mim assim... e os meus amigos, a gente... já até conversando... fez a gente amadurecer muito... Porque quando você vem do ensino fundamental... está tudo mastigadinho, tudo prontinho para você... e só você pegar... e aqui não... você tem que ir atrás... você tem que correr atrás dos seus negócios assim... eu achei isso bem legal... porque vocês não vão ter dar tudo pronto... você sempre tem que fazer... entendeu... Bom, eu acho que aprendi fazer isso...*

**Aluno E** – “Eu acho assim... como todos os alunos, a gente...”

*[...] acaba brigando muito para estudar aqui... a gente... estuda... bastante... eh... se esforçou... e a gente estando aqui... e muitas vezes acha que é uma coisa, e no final é outra... e aqui, sei lá, é uma realidade totalmente diferente do que a gente pensa, o que é passado para a gente lá fora... acho que Escola... ela dá boas oportunidades... mas acho que assim... pouco... a Escola dá muita... muita ênfase para exatas... matemática, física... e tudo isso fica mais... eh... fica improvisado, né?! As artes... por exemplo: as expressões artísticas... coisas mais assim voltadas à cultura...*

**Aluno F** – “O CEFET... bom... eu... particularmente eu gosto muito daqui...”

*[...] acho que... que tem professores bem capacitados assim... apesar de eu dos últimos... dos últimos tempos tem caído, assim, um pouco, o Ensino... e tal... Eu acho que a Escola continua muito boa e tem como melhorar ainda bastante...*

**Aluno G** – “A escola... bom... é... uma escola bem diferente assim...”

*[...] os que temos ensinado... ela... meio que tenta... fazer que nós... temos mais... mais... como dizer... é a participação do nosso aprendizado... pois temos que nos esforçar muito... e o projeto... especialmente a educação musical... é interessante porque... foge um pouco da... da normalidade assim da sala de aula... é uma coisa mais... serve para evitar como para divertir... é uma parte boa para diversão... A música na escola ajuda... e aumenta a importância... todas as atividades que*



*estou pensando... em música quando vou para casa... vou ouvir música.*

**Aluno H** – “Ah! A escola é ótima... eu gosto daqui...”

*[...] aqui acho foi a melhor escola que já passei... tudo que você quiser fazer você faz, tem espaço para fazer tudo o se você gosta de... teatro, você entra... projeto, você entra... se você gosta de música, você entra... se você gosta de artes plásticas... Ah! Foi ótimo...*

### 3.3.10 Análise crítica do ensino no CEFET-SP

O resultado da avaliação quanto à Educação Musical Popular no CEFET-SP é unânime na falas de todos os alunos; a escola fornece o amadurecimento quanto à responsabilidade e liberdade, ao prazer e à alegria; a Escola proporciona novos espaços para o ensino de artes e novas oportunidades artísticas. Portanto, é importante que a escola possa oferecer a prática cooperativa que resulte em benefícios para toda a comunidade escolar; que os ensine a se organizarem em grupos de apoio para melhorar a perspicácia e os êxitos administrativos, culturais, esportivos e artísticos.

## 3. 4 COMENTÁRIOS E RESULTADOS

### 3.4.1 Novos conceitos

Os pronunciamentos dos educandos em relação ao que extraíram da experiência em sala de aula demonstram que ocorreu o aprendizado sobre os novos conceitos de colaboração musical, colocados, via de regra, com as seguintes palavras:

*[...] é aquela aprendizagem que você está um ajudando o outro... acho o que vale para várias experiências assim na vida [...].*

*[...] acho que eu mais usufruí pelo método é de me relacionar com as pessoas [...].*

*[...] acredito neste método porque todos trabalham em equipe, e a cooperação entre colegas ajuda muito, isto vale muito [...].*

[...] a cooperação de um estar dependendo do outro, está buscando ajuda com o outro [...].

[...] a integração entre as bandas que se formaram é um ajudando o outro [...].

[...] todos da minha banda praticamente ninguém é melhor que outra, ninguém manda no outra e a gente criou uma consciência cada uma tem que ajudar a outra [...].

A possibilidade de aprender a cooperar musicalmente os conteúdos é mencionada em alguns artigos. Evelein (2006), em seu trabalho intitulado “*Pop and World Music in Dutch Music Education: two cases of authentic learning in music teacher education and secondary music education*” analisa que a importância da aprendizagem cooperativa é apoiada pela investigação conduzida pelos membros da equipe por meio de diversos papéis e contribuições advindas das interações de tocar música popular que é oferecida a cada aluno que aprende a tomar a responsabilidade de um pequeno grupo musical prático.

Em outra pesquisa, intitulada “*The Effect of Cooperative Listening: Exercises on the Critical Listening Skill*” Smialek e Boburka (2006) examinaram a eficácia relativa da estratégia da aprendizagem cooperativa e verificaram que o uso consistente de exercícios de escuta revelou ser mais eficaz no maior desenvolvimento maior com estudantes críticos.

A resposta dos educandos para o conceito de *ajudar o outro* foi bastante positiva e revelou a existência de um elevado nível de eles procurarem refletir sobre si mesmos e sobre o outro, o que está em consonância com o entendimento explicado pelos autores e corrobora o acerto da proposta da metodologia usada para as aulas.

### **3.4.2 Relação professor x aluno**

O desenvolvimento de amizade entre os educandos foi muito mencionando por eles, também foi muito lembrado o método aplicado pelo professor, o que diz respeito ao relacionamento professor x aluno, está descrito a seguir:

[...] O método ajudou um novo relacionamento entre as amigas, conforme foi passando o tempo e fomos ficando mais amigas [...].

[...] *Mesmo porque quando entramos aqui ninguém se conhecia, interessante de tudo isso que a gente acabou tendo, que o resultado foi que você ficou amigo de todo mundo [...].*

[...] *Foi bom ter havido com o companheiro que ajudasse sempre ligando um para o outro, para resolver problemas [...].*

[...] *Foi bastante interessante porque a gente se uniu mais... a gente conseguiu uma interação bem grande que tinha que fazer entre os ensaios [...].*

[...] *O professor dá toda a liberdade para a gente chegar, há uma integração do professor com os alunos para resolver o problema de relacionamento [...].*

[...] *O professor dava algumas dicas, ajudava, então acho que ele fez de um jeito que eu não sei como explicar [...].*

[...] *O professor, às vezes, é energético, mas ele tem razão de ser energético [...].*

Esta experiência de trabalho em equipe em sala de aula, entre os educandos (professor e alunos), possibilitou a relação que surgiu em seus depoimentos de um clima facilitador de crescimento e interação pelos diálogos, relação descrita na literatura como um trabalho que tem como objetivo possibilitar a organização comportamental e o desempenho centrado no aluno.

Rogers (2007), que estabeleceu a característica da abordagem centrada na pessoa, e relatou que o indivíduo que possui dentro de si vastos recursos para a auto-compreensão pode modificar seus conceitos e comportamentos.

[...] *Quando as pessoas são ouvidas de modo empático, isto lhes possibilita ouvir mais cuidadosamente o fluxo de suas experiências internas (...) a pessoa torna-se então mais verdadeira, mais genuína [...] sente-se mais livre para ser uma pessoa verdadeira e integral. (2007, p. 39)*

Em contrapartida, Rogers (1989) expõe a grande dificuldade e tendência na educação tradicional, encontrada pelo sistema de ensino-aprendizagem: o professor é quem possui o conhecimento, o aluno é o receptor; o professor é quem tem o poder e o aluno é aquele que obedece; o professor de música deve fazer de tudo para manter o controle de seus

alunos e o que deve predominar é a desconfiança do professor para com o aluno, ou vice-versa.

[...] *O estudante e seus valores são ignorados e menosprezados na prática, não participa da escolha de seus objetivos, de seu currículo, de sua maneira de trabalhar, escolhem por ele [...] no sistema educacional não há lugar para a pessoa como um todo, somente o intelecto.* (1989, p. 76)

Nessa perspectiva, Freire (2007) aponta ser necessário refletir a formação do educador no processo ensino-aprendizagem: *ensinar e não a de transferir conhecimento, ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, e ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade.*

O retorno, nos depoimentos dos alunos, para o relacionamento com o professor no ato de ensinar por Freire e aprender sinalizado por Rogers foi bastante significativo, apresentando um elevado nível de procuraram conhecer o ato de *ensinar pelas amizades* e a *liberdade de aprender*, o que está de acordo com o entendimento dos autores.

### 3.4.3 Aproveitamento das habilidades

O aproveitamento das habilidades entre interação social e desenvolvimento cognitivo foi bastante mencionado pelos alunos e quanto à relação do aprender significativamente, seus comentários procuraram enfatizar toda a capacidade de raciocínio diante do novo nível de consciência social, como descrito a seguir:

[...] *O método me surpreendeu muito, foi uma boa experiência que tive, porque tipo... criar uma banda é muito legal [...].*

[...] *Acho que foi bastante produtivo, assim tive mais vontade, não deu tempo àquela cansaça de teoria [...].*

[...] *a gente saiu para montar o clip, foi uma coisa legal se não tivesse este relacionamento este entrosamento do grupo [...].*

[...] *acho que ajudou bastante desenvolver foi quando eu tinha alguma dúvida, algum problema, eu não queria resolver sozinha, pois buscava ajuda com as pessoas que sabiam mais [...].*

Entre os aspectos enfatizados pelos alunos, foi reforçado – que no desenvolvimento de tocar um instrumento musical e na habilidade de criar um videoclipe – existe um referencial conceitual de Vygotsky, diferencial classificado pelo equilíbrio das relações sociais e pela interação social.

Vygotsky demonstrou que a interação social somente poderá ser atingida com maior nível de desenvolvimento se houver lugar para a cooperação entre pares e o apoio de um adulto, o autor também referiu que todas as funções cognitivas superiores resultam da relação entre o indivíduo social culturalmente mediada, assim poderá ser atingido maior nível de desenvolvimento (zona de desenvolvimento proximal) na capacidade de reconhecer formas para lá da dotação natural.

Para tanto, a obra de Vygotsky se baseia na premissa de que o conhecimento é algo social e que ele é construído a partir dos esforços cooperativos para aprender, compreender e resolver problemas. Os membros de cada grupo trocam informações e compreensões, descobrem os pontos difíceis de suas estratégias de racionamento com os demais, se corrigem entre si e ajustam suas compreensões sobre a base de ensiná-las. (JOHNSON, JOHNSON E HOLUBEC 1999)

Outro estreitamento com o desenvolvimento cognitivo é a construção do conhecimento com base na aprendizagem significativa da teoria de Ausubel (1982), segundo três características:

1. *Abertura à experiência*: o aluno adquire a capacidade de escutar a si mesmo e de experimentar o que o ocorre em seu interior. Experimenta maior confiança em seu organismo, como meio para alcançar o comportamento mais satisfatório em cada situação existencial;
2. *Mudança de comportamento*: o aluno, em sua estrutura e organização do *self*, percebe uma situação que o conduzirá a uma mudança. Estabelece-se um enfretamento rígido

diante do fato ameaçador e uma distensão diante da aceitação de sua incorporação. [...] implica experiências novas que incorpora ao seu Eu;

3. Descoberta e compreensão: a aprendizagem supõe uma descoberta e uma compreensão do mundo exterior, e sua incorporação em si mesmo, isto é, aprendizagens significativas, que respondam às necessidades e aos interesses dos alunos (PENÃ, 2006, p. 35 e 36).

Os depoimentos dos educandos corroboram o diálogo entre os autores Vygotsky e Ausubel e colaboradores que foram bastante representativos, e têm elevado valor nos comentários em que procuraram ressaltar a *boa experiência, a força de vontade, o resolver problemas e o entrosamento do grupo*, o que tem certa concordância entre autores e colaboradores.

#### 3.4.4 Material pedagógico

Quanto ao desenvolvimento do material pedagógico, demonstra-se que a experiência em sala de aula – mencionada a respeito de um modelo curricular da aprendizagem musical popular e nos comentários dos educandos – procura focar os instrumentos musicais e apostilas, como descrito a seguir:

[...] *quando a gente pegou os instrumentos, o professor ensinou passinho por passinho e deu para acompanhar [...].*

[...] *aprendi coisa que não fazia idéia, sobre algumas bandas as influências que tiveram sobre o mundo, ou coisa que nunca tive visto [...].*

[...] *curso é ensinar as pessoas que não tem experiência musical ou que tem uma experiência muito vaga de música [...].*

[...] *O professor explicou através da oralidade, ele nos deu uma apostila a mais em relação ao processo de produção de videoclipes [...].*

[...] *as primeiras coisas que tinha de fazer foi de criar uma música, fazer cifra, pois houve uma interação na banda [...].*

Com base na aplicação do método curricular do CLEMP, são mencionados artigos dos autores Peter e Kathryn (2000) com o título *The Effects of the Study of Popular Music on Music Education*. Neste trabalho, o enfoque para a Educação Musical Popular é levar o aluno a ter maior contato com as percepções da música, do material, do processo e da construção e das formas que são utilizadas em diferentes culturas e o seu contexto geográfico fornece, ainda, a produção de novos resultados e interações para a adaptação estratégica para o repertório da música popular, provendo acessibilidade do desempenho musical aos alunos em classes de música não-eletivas. Por fim, oferece para a educação não apenas a dimensão musical sonora, mas também a aprendizagem e a progressão pela interação de recursos de sons que podem ser seqüenciados, tocados, gravados e editados na expressão artística.

Em outro artigo intitulado *Popular Music Education in and for itself, and for Other Music: Current Research in the Classroom*, Creen (2006) analisa a adaptação da Educação Musical Popular informal. Que utiliza novas experiências com práticas para o uso em sala de aula. A autora sugere que no ensino curricular de música popular os educadores têm largamente a aprendizagem informal de práticas de músicas populares. Os fatores podem afetar os significados que envolvem uma série de como ensinar e aprender estratégias, nas quais os alunos tentam reproduzir duas ou mais características no aprender música popular informal.

A resposta dos educandos para o conceito da integração em escutar, tocar, cantar, e improvisar e compor foi bastante positiva, além de ter sido mostrado um elevado nível de procurar aprender a escutar as gravações da música deles, fazer amizades e formar grupos com orientação, o que tem a concordância dos autores.

### 3.4.5 Ensino no CEFET-SP

A declaração dos alunos sobre a montagem e a estrutura de funcionamento da Escola relata que a experiência quanto ao aprendizado mostrou que existe uma boa formação de equipes de educadores, o que abre novas atitudes positivas no CEFET-SP, via de regra, com as seguintes palavras:

*[...] Acho que foi a melhor escola que já passei, tudo que você quiser fazer você faz tem espaço [...].*

*[...] A música na escola ajuda e aumenta a importância de todas as atividades que estou pensando [...].*

*[...] a Escola continua muito boa e tem como melhorar ainda bastante... A Escola dá muita ênfase para exatas, onde as expressões artísticas não são tão valorizadas [...].*

*[...] A Escola fez a gente amadurecer muito... acho que é uma Escola que dá muita liberdade [...].*

*[...] na Escola é a primeira vez que tenho uma aula de artes que tem música [...].*

De acordo com Johnson, Johnson e Holubec (1999), toda escola deve procurar os relacionamentos de interações entre as pessoas. Para tanto, a estrutura de interação interpessoal determina a afetividade de caráter prático na escola. Para esses autores, a escola cooperativa baseia-se em equipes de alto rendimento e emprega a aprendizagem cooperativa na maior parte do tempo. A estrutura organizacional escolar procura o compromisso com a educação de seus alunos: os focos são melhorar a qualidade da educação e a preocupar-se com os cuidados quando da realização da aprendizagem cooperativa – para ser possível melhorar o conhecimento de todos os estudantes e aprimorar sua atitude de vida.

A resposta dos educados para escola cooperativa demonstra o elevado nível de abertura de espaço, o que tem o endosso dos autores.



**C**ONSIDERAÇÕES

**F**inais

*“Educação é aquilo que fica depois que você esquece o que a escola ensinou”.*

**Albert Einstein**

(Físico e humanista alemão, 1879 –1955),

A proposta de desenvolver a Aprendizagem Cooperativa entre os alunos da disciplina Educação Musical Popular no ensino médio do CEFET-SP, no período letivo de 2007, favoreceu o aperfeiçoamento de habilidades e capacidades através do desenvolvimento do repertório musical popular (*rock e pop*), repertório esse que representou o entendimento de aprender significativamente a cultura musical e desencadeou a aprendizagem por descoberto entre os conceitos aprendidos no CEFET-SP (AUSUBEL, 1976; VYGOSTSKY, 1994 e COLABORADORES).

Convêm ressaltar a importância de ser delineada a construção do conhecimento que englobe: respeito mútuo, reciprocidade, liberdade e autonomia na relação Professor X Alunos (experientes e inexperientes) para interagirem num ambiente socialmente e culturalmente mediado, que auxilie a formação de um caráter consciente e voluntário de aprender a tocar e a ouvir as músicas que estão na moda ou nas paradas de sucesso. Dessa forma, todos compartilham responsabilidades e ampliam conhecimentos através de fortes amizades o que auxilia a produção de videoclipes elaborados com fatos históricos da atualidade e de seu cotidiano escolar (ROGERS, 1989; COCHITO, 2004; FREIRE, 2006).

Nos cursos técnicos, por conta das mudanças nas leis nacionais, a educação musical foi integrada à Educação Artística, através de um paralelo da reforma educacional. Através dos depoimentos dos professores, a funcionária e os alunos recordaram a história oral na vida, nessa temática que abrangeu a reminiscência pessoal de atividades pedagógicas, é possível concluir que eles passaram a agir como um grupo colaborativo através: da atividade cívica de canto orfeônico, dos festivais de música de atividades musicais em diversas audições e por meio dos projetos interdisciplinares midiáticos, conforme já postulado (MEIHY, 1996; ALBERTI, 2005; BRANDÃO, 2006).

Os dados coletados nas recordações históricas dos professores e da funcionária, que participou da atividade podem, ser considerado que isso provavelmente tenha como base:

- a cultura da escola desde o canto orfeônico até o método Clemp, que tem se desenvolvido juntamente com a música popular e os diversos estilos representados em cada período da história;
- o fato de a comunidade escolar oferecer o entendimento da responsabilidade e do amadurecimento quanto à colaboração educativa musical entre as gerações de alunos;
- a contribuição das novas tecnologias pedagógicas identificadas na cultura ocupacional e profissional musical compartilhadas pela comunidade escolar.

O método CLEMP estabeleceu as inter-relações interdisciplinares entre os alunos – tanto os experientes quanto os inexperientes - inter-relações essas por eles conquistadas e que colaboraram para a grande vitória de novo aprendizado e se tornaram um momento de alegria e prazer com a própria cooperação e solidificação de novas amizades na construção de bandas de *rock* e suas produções e apresentações musicais (FRITH, 1987; SNYDERS, 1992).

De maneira geral, o entendimento resultante de investigar a integração e motivação com a educação musical popular em seus aspectos interpretação e a criação no aprender cooperativamente – reforça que o ensino aplicado à cultura do *rock* e *pop*, mostrou – dois diagnósticos dos participantes em sala de aula: um terço dos alunos já teriam desenvolvido performance instrumental e ampla vivência de educação musical.

Quanto os alunos restantes, dois terços deles provavelmente aprimoraram seus conhecimentos nas práticas de instrumentos, da grafia rítmica, com a vivência da estética musical e na apresentação em audições de bandas de *rock*.

Assim, o aprendizado dos alunos abarcou desde técnicas de posicionamento dos instrumentos musicais, memorização da grafia musical, exercícios de cifragem rítmica com as respectivas bandas, apresentações de seminários históricos da cultura do *rock*, até a produção de um videoclipe baseado no repertório escolhido de compositores nacionais e internacionais.

O objetivo da disciplina educação musical popular no CEFET-SP não foi constituir alunos para serem grandes instrumentistas ou músicos profissionais, vale esclarecer que a metodologia usada pelo educador musical teve o intuito de contribuir para o processo interdisciplinar com novas tecnologias pedagógicas e por meio de técnicas de musicalização levar o aluno a ser sensível à música, à habilidade de tocar qualquer instrumento, para fortalecer o equilíbrio e capacidades demonstradas nas aulas teóricas a (percepção melódica e a coordenação motora rítmica) e o estudo técnico do instrumento escolhido (PENNA, 1990; GORDON, 2000; MASETTO, 2004).

Neste entendimento, o método Clemp revelou, por meio dos critérios de avaliação, o crescimento das habilidades dos participantes possibilitaram, uma prática crescente de execução instrumental; apesar do consenso da necessidade de haver mais aulas treino para o desenvolvimento das habilidades motoras na execução instrumental, também ficou patente a necessidade dos alunos experientes se tornarem mais responsáveis pelo progresso do grupo musical.

Outro fator importante para os resultados da pesquisa foi resgatar os depoimentos vividos pelos os alunos, pois eles mesmos identificaram quanto e como desenvolveram a organização comportamental para o aprender e o aprimoramento coletivo

musical:

- novos conceitos elucidaram a construção de amizades sólidas, de ajudarem-se um ao outro, de caminharem juntos no aprendizado, procurando ser colaboradores nos processos educativos;
- novas habilidades cognitivas forneceram o crescimento igualitário de suas capacidades artísticas possibilitando-lhes serem hábeis em seu aproveitamento de tocar um instrumento musical e de estarem mais aptos a participar de apresentações musicais;
- o trabalho em conjunto trouxe o objetivo em comum de cada integrante estar preocupado em pertencer ao grupo musical e em colaborar com a aprendizagem do colega ao lado;

Considerando os esforços feitos pelos alunos e o sucesso da aprendizagem cooperativa musical podemos inferir o papel relevante do professor de música e buscar novas possibilidades diferentes daquelas comuns na sala de aula tradicional; um bom exemplo dessa atitude é: *o direito de pedir ajuda e o dever de ajudar o colega e /ou o professor, e vice-versa.*

Assim, nesta pesquisa – a análise das apresentações bem como a análise das respostas fornecidas no questionário de avaliação – revelaram que a proposta de ensino musical popular nos permite concluir que provavelmente a escola possa fornecer o amadurecimento quanto à responsabilidade e liberdade, ao prazer e à alegria. Mais ainda, é possível dizer que o CEFET-SP pode proporcionar novos espaços para o ensino de artes e novas oportunidades artísticas (SNYDERS, 1992; JONSON, JONSON e HOLUBEC, 1999).

Embora a proposta tenha se concretizado na disciplina Educação Musical Popular, acredita-se que a aprendizagem cooperativa poderá ser adaptada a várias outras disciplinas que compõem a grade curricular de cursos de Artes e, também, as outras

disciplinas de educação do ensino médio.

A condição primordial para a sua adoção é existir um diálogo coletivo e de ajuda mútua para que haja integrações e reflexões interpessoais para serem trocadas e diversas técnicas educacionais contemporâneas.

**R**eferências

**B**ibliográficas

- ADELMAN, Clem e KEMP, Anthony E. **Estudo de Caso e Investigação-Ação**. In KEMP, Anthony E (Org.) *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Calouste Gulbenkian: Lisboa, 1995.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3ª. Edição, Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- BARRAUD, Henri. **Para Compreender as Músicas de Hoje**. Perspective: São Paulo, 1975.
- BOESPFLUG, George. Popular Music and the Instrumental Ensemble. **Music Educators Journal**, v. 85 n. 6, p. 33-37, May 1999.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Organizador. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRESSAN, Wilson J. **Educar Cantando** - a função educativa da música popular. Petrópolis – Vozes; 1989, p.22 e 23, 61
- BRYMAN, A. **Research methods and organization studies**. London: Unwin Hyman 1989.
- COCHITO, Maria Isabel Geraldês Santos. **Cooperação e Aprendizagem : Educação Intercultural**, Porto: ACIME — Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 2004, p. 35- 97
- CHEDIAK, Almir. **“Dicionário de Acordes”**. São Paulo: Irmãos Vitale Editores. 1984.
- ESCUDEIRO, Marly Umbelina. **A Interdisciplinaridade nos Projetos do Ensino Médio do CEFET-SP: Discurso ou Prática?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- EVELEIN, Frits . Pop and world music in Dutch music education: two cases of authentic learning in music teacher education and secondary music education. **International Journal of Music Education**, vol. 24, No. 2: p. 168 – 177, 2006.
- FLEURI, Renaldo Matias, Organizador, **Educação Intercultural mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.38 e 39.



FONTEERRADA, Marisa T. O. **Educação Musical**: investigação em quatro movimentos prelúdio, coral, fuga e final. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991.

FREIRE; Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007, p.89 a 139.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FRITH, Simon. Popular Music. **Cambridge University Press**, Volume 23/3, p. 363–372, 2004.

GARNIER, Catherine. BEDNARZ, Nadine. ULANOVSKAYA, Irina e colaboradores. **Após VYGOTSKY e PEAGET**. Perspectivas social e construtivista escolas Russa e Ocidental. São Paulo: Artmed, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GORDON, Edwin E. **Teoria de Aprendizagem Musical** – Competência, conteúdos e padrões. Lisboa: Fundação Calouse Gulbenkian. 2000.

GRAMANI, G. P. C e J. E.C. **Apostila Rítmica**. São Caetano do Sul: Fundação das Artes S. Caetano do Sul, 1979.

GREEN, Lucy. Popular music education in and for itself, and for other music: current research in the classroom. **International Journal of Music Education**, vol. 24, N. 2, p. 110 – 118, 2006.

HINDEMITH, Paul. **Treinamento elementar para músicos**. São Paulo: Ricordi, 1975.

JONSON, David W, JONSON Roger T, HOLUBEC, Edythe Johnson. **Los nuevos círculos del aprendizaje**. Tradução de Miguel Wald, Argentina: AIQUE, 1999.

KASSNER, Kirk. Cooperative Learning Revisited: A Way to Address the Standards. **Music Educators Journal**, v.88, n.4, p. 17-19, 21-23, January 2002.

KIEFER, Bruno. **Elementos da Linguagem Musical**. Porto Alegre: E.Movimento, 1984, pág. 23 e 49.

LACOURSE, Eric, CLAES, Michel, and VILLENEUVE, Martine. Heavy Metal Music and Adolescent Suicidal Risk. **Journal of Youth and Adolescence**, Vol.30, N.3, p. 321 a 332, 2001.

LEMOS, Wilson Júnior. **Canto Orfeônico: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956)** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná , 2005.

LIKERT, Rensis (1932), "A Technique for the Measurement of Attitudes", **Archives of Psychology**, Vol. 140, June.

LIMA, Marisa R. R. e FIGUEIREDO, Sérgio L. F. **Exercícios de Teoria Musical: uma abordagem prática**. São Paulo: ATTAR, 1991, pág. 20 e 32.

MACHADO, Arlindo. **A Arte do Vídeo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Televisão levando a sério**. São Paulo: Senac, 2000, p. 180 a 184

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Metodologia científica**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARTINS, R. A. **Sistemas de medição de desempenho: um modelo para estruturação do uso**. 1999. Tese (Doutorado) – Departamento de Engenharia de Produção, Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MASETTO, Marcos T. **Mediação Pedagógica e o uso da Tecnologia**. In (Org) MORAN, José Manuel; BENRENS, Marilda Aparecida. Campinas: Papirus, 2004. Página 133 a 171.

MEIHY, J. C. S. B. (Org.). **(Re) introduzindo história oral no Brasil**. Departamento de História, FFLCH, USP, 1996. p. 10. (Série Eventos).

MIDDLETON, Richard. **Estudando a música popular**. Filadélfia: Pressão da universidade aberta. 1990.

MOREIRA, Marco Antonio. OSTERNANN, Fernanda. **Teorias Construtivistas**. Porta Alegre: Instituto de Física - UFRGS, 1999.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T, BENRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky e o Processo de formação de Conceitos**. In. TAILLE, Yves de la, OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Hloysa. p. 19 a 21

OLIVEIRA, Aida. **Fundamentos da Educação Musical**. Porto Alegre: ABEM, 1993, p. 26 a 46

PAVLICEVIC, Mercédés e KINGSLEY, Jessica. Groups in Music: Strategies from Music Therapy. **Music Educators Journal**, V. 91, n.1, p.61-62, 2004.

PENNA, Maura L. **Revelação e Buscas em Musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990, pág. 22 e 33.

PENÃ, Antonio Ontoria, e outros. **Mapas Conceituais**. São Paulo: Loyola, 2005, pág. 16 e 17, 35 e 36 .

PETER , Dunbar-Hall e KATHRYN, Wemyss. The effects of the study of popular music on music education. **International Journal of Music Education**, vol. 36, n. 1, p. 23 – 34, 2000.

POZZOLI, **Pozzoli - Guia Teórico e Prático 1 e 2**. São Paulo: RICORD, 1987.

ROGERS, Carl. **Um jeito de ser**. 7ª. Edição, São Paulo: EPU, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sobre o Poder Pessoal**. 3ª. Edi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SALVADOR, César Coll. **Psicologia do ensino**. [ et al.] trad. Cristina Maria de Oliveira – Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 231 a 240

SCHAFER, R. Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. São Paulo: UNESP, 2001.

SEIFRIED, Scott. Exploring the outcomes of rock and popular music instruction in high school guitar class: a case study. **International Journal of Music Education**, vol. 24, n. 8, p. 168 – 177, 2006.

SHERI, E, Jaffurs. The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach form a garage band. **International Journal of Music Education**, vol. 24, n. 22, p. 189, 2004.

SMIALEK Thomas; BOBURKA Renee Reiter. The Effect of Cooperative Listening Exercises on the Critical Listening Skill. **Journal of Research in Music Education**, ProQuest Direct Complete, v. 54, n. 1, p. 57- 70, 2006.

SNYDERS, Georges. **A Escola pode Ensinar as Alegrias da Música?** São Paulo: Cortez, 1992, p.88 e 145

SUZIGAN, Geraldo O e SUZIGAN, Maria Lucia C. **Educação Musical**: um fator preponderante na construção do Ser. São Paulo: Balieiro, 1986, pág. 20 e 32.

SUZIGAN, Maria Lucia Cruz. **Educação Musical** – uma nova abordagem CLAM - São Paulo- 1973 a 2001. Dissertação de Mestrado – MACKENZIE – Programa de Educação Arte e História da Cultura, 2006.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TAGG, Philip. Analysing popular music: theory, method and practice. First published in **Popular Music**, University of Liverpool, n. 2, p. 37-65, 1982.

TAILLE, Yves de la, OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Hloysa. **PIAGET, VYGOTSKY, WALLON**. Teorias psicogenéticas em discussão. 18ª Edição, São Paulo: Summus, 1992, p. 23 - 34

UNGLAUB, Tânia Regina da Rocha. **O ensino da música no processo educativo: implicações e desdobramentos nas séries iniciais do ensino fundamental** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2000.

VANOYE, Francis. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas: Papyrus, 2006, p.56.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language**. Cambridge, MA: The M.I.T. Press, 1996. p. 10 a 14

WINTER, Neal. The learning of popular music: a pedagogical model for music educators. **International Journal of Music Education**, vol. 22, n. 12, p. 237 – 247, 2004.

WISNIK, José Miguel. **O Som e o Sentido**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

# APÊNDICE A - AVALIAÇÃO PRIMEIRO BIMESTRE DO CURSO EDUCAÇÃO MUSICAL POPULAR

Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo

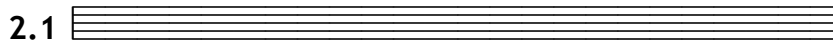
Nome: ..... No. .... série .....

## I - Ritmo

### 1. Pulsação: Longo e curto / figuras

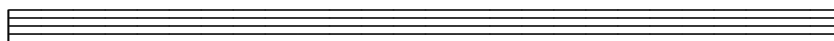


### 2. Ditado



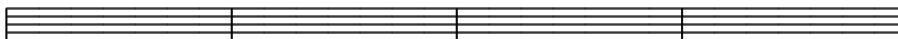
## II - Melódico

### 1. Dê o nome das notas musicais e os números



### 2. Escreva a escala correspondente

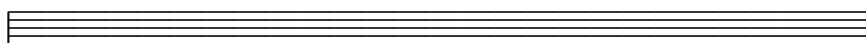
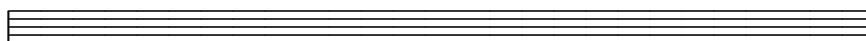
B                      G                      C                      A



D                      C                      E                      F



### 3. Construir uma melodia e cante.



## APÊNDICE B – AVALIAÇÃO TERCEIRO BIMESTRE DO CURSO EDUCAÇÃO MUSICAL POPULAR

Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo

Nome: \_\_\_\_\_ N.º.: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### Avaliação Estética Musical

1. O que você percebe ouvindo estas músicas? Gosta ou não gosta? É familiar ou não? Qual é seu sentimento (amor, ódio, tristeza, alegria e outros)? O seu pensamento é introspectivo ou dispersivo neste momento?

a)

b)

c)

d)

2. Contextualize toda a estrutura das músicas ouvidas diante da: **Forma**; **Caráter** *consonante* (alegre - acorde maior, triste acorde menor) e *dissonante* (dramático - diminuto, suspense - aumentado) e a *tessitura* Monofônica, homofônica e polifônica; **Estilo** (produção instrumentos, lugar, época) e **Gênero** (Folclore, Popular, Erudito - Profano ou Universal).

a)

b)

c)

d)

## APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE ANÁLISE E AVALIAÇÃO DO PRIMEIRO SEMESTRE

### PESQUISA PARTICIPANTE AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS SEMESTRES

#### PARTE I

Durante o primeiro semestre, você realizou atividades que envolveram a **musicalização** (Coordenação Motora e Percepção Sonora), a **estrutura musical** (figuras rítmicas, notas musicais, harmonias Cifras), a **aprendizagem instrumental** (guitarra, contrabaixo, bateria e prática de canto) e a **composição de uma letra** própria do grupo para apresentação artística musical na escola. Considerando o seu desempenho nestas atividades, avalie sua concordância ou discordância em relação às declarações abaixo, de acordo com a seguinte escala:

1. Discordo fortemente
2. Não tenho opinião formada
3. Concordo parcialmente
4. Concordo fortemente

Desenvolvi a minha capacidade de musicalizar e aprendi a tocar o instrumento escolhido

**Comentários:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Desenvolvi a minha capacidade de compor uma música popular e elaborei a estruturação musical

**Comentários:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Aprimorei os meus conhecimentos a respeito da Educação Musical Popular

**Comentários:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Desenvolvi a capacidade de cooperar com o grupo, para formar uma Banda de Rock.

**Comentários:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Desenvolvi a habilidade de investigação e motivação na busca de solucionar os problemas da musicalização e prática de instrumento individual.

**Comentários:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Desenvolvi a capacidade de organização comportamental e o desempenho coletivo musical.

**Comentários:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Desenvolvi a capacidade de adaptação e funcionalidade na aprendizagem grupal e na prática instrumental

**Comentários:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Desenvolvi o entendimento sobre a forma como a música é construída. Ou seja, como os músicos trabalham e produzem o conhecimento artístico musical.

**Comentários:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Desenvolvi a capacidade de cooperar com os colegas nas práticas de instrumentos.

**Comentários:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Desenvolvi a habilidade de liderança, para que todos cheguem aos objetivos almejados que é formar uma banda de rock.

**Comentários:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Por favor, escreva aqui outro tipo de habilidade e capacidade que você acredita que tenha desenvolvido ou que tenha sido aperfeiçoada, a partir da realização da aprendizagem cooperativa musical popular e que não foi mencionada anteriormente.

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

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE ANÁLISE E AVALIAÇÃO DO SEGUNDO SEMESTRE

### PARTE II BALANÇO DO FUNCIONAMENTO AOS GRUPOS COOPERATIVOS MUSICAIS

Durante o segundo semestre você realizou atividades que envolveram a **Pesquisa de Seminário** (História social do Rock), a **Criação e produção de Videoclipes** (montagem roteiro, planos de filmagem), a **Desempenho em Apresentação de Bandas**. Considerando o seu desempenho nestas atividades, avalie sua concordância ou discordância em relação às declarações abaixo, de acordo com a seguinte escala:

1. Discordo fortemente
2. Não tenho opinião formada
3. Concordo parcialmente
4. Concordo fortemente

Aprimorei a competência de identificar os padrões de música que gosto de ouvir e executar na música popular.

**Comentários:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Aprimorei a competência e responsabilidade de cooperar pelas atividades de criação videoclipe, seminário e ensaio de banda quanto ao desempenho e produção no meu grupo.

**Comentários:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Exerci papel de companheirismo para alcançar o desempenho de apresentações musicais e produzir um videoclipe do meu grupo.

**Comentários:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Aprimorei a minha organização de investir e ajudar aos outros e a mim mesmo, com o trabalho e a atividade cooperar com o grupo.

**Comentários:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Aprimorei observação com outras formas de integração diante a estética musical popular e os aspectos históricos universais.

**Comentários:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Aprimorei habilidades e motivações para melhorar o rendimento escolar por estar entretido com as atividades de formar uma banda, seminário e videoclipe.

**Comentários:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- 
- 
- Aprimorei habilidade de aprendizagem democrática em benefício de ajudar à assistência de todos integrantes da banda

**Comentários:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Aprimorei habilidades de conhecer a incorporação reflexiva de si mesmo e de colegas de outras bandas.

**Comentários:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Aprimorei praticidade consciente ao tocar um instrumento musical e elaborar um videoclipe a respeito de mim mesmo e dos outros integrantes.

**Comentários:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Aprimorei praticidade reflexiva de aprender a musicalizar com a própria aprendizagem significativa, ou seja, o que sei fazer o melhor.

**Comentários:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Caso você tenha alguma opinião interessante para contar, que julgue capaz de destacar a relevância da realização da aprendizagem cooperativa musical popular, por favor, utilize as linhas para falar sobre o assunto.**

---

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE E – GUIA DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS DO CURSO

### HISTÓRIA ORAL

Entrevista na metodologia em história oral com três alunos, realizado com a filmadora Mini DV Educando Experiente Musical / Educando Inexperiente Musical.

(entrevistador) (Boa Tarde ou Bom Dia) meu nome é..... entrevistarei o aluno do ensino médio do CEFET-SP da turma ....

(entrevistador) Qual seu nome? Sua idade? Você já teve experiência musical antes? (**Se for positivo**). Há quanto tempo você estuda música? Estuda erudito ou popular?

(entrevistado) ....

(entrevistador) Você percebeu que seus colegas estavam diretamente envolvidos com o método de aprendizagem musical? Você considera que a aula de música é um tempo perdido, ou é um tempo extra em relação ao verdadeiro trabalho do cotidiano escolar? Você acha que a Escola deveria se dedicar apenas às matérias de formação para vestibular ? Qual a importância da educação musical popular na sua formação?

(entrevistado)...

(entrevistador) Você pondera que atividades de percepções motoras e auditivas se desenvolveram a sua musicalização? Ou você faz da prática musical uma forma de *decorar* ou memorizar a música, sem atribuírem um significado de aprendizagem?

(entrevistado)...

(entrevistador) Você considera que o professor deu a oportunidade para você e seus colegas de tomarem a decisão referente a montar e executar a compreensão e o repertório musical em relação ao artista preferido e a montagem do videoclipe?

(entrevistado)....

(entrevistador) Como avalia você, o material e a atividade metodológica musical que foi preparada para que os alunos aproveitassem sua experiência musical para dentro da sala de aula e fora dela?

(entrevistado).....

(entrevistador) O que você entende pela aprendizagem cooperativa? Qual foi sua referência no trabalho do seu grupo de atividade (banda)?

(entrevistado)....

(entrevistador) Na sua opinião, os alunos estavam em sintonia com o professor? Existiu conflito e desentendimento com os membros dos grupos, ou com o professor? Não houve respeito por ambas as partes (aluno-professor ou aluno-aluno) com o trabalho ou atividade escolar?

(entrevistado)....

(entrevistador) Você percebeu que alunos demonstraram satisfação e motivação ao apresentarem o projeto final na apresentação em seu repertório musical? Quais foram os momentos mais importantes que você sentiu feliz com a tarefa realizada? As atividades dos alunos revelaram a verdadeira aprendizagem cooperativa musical e a descoberta de aprender em equipe?

(entrevistado)....

(entrevistador) Qual é relação da competição na aprendizagem mecanicista de hoje para com a aprendizagem de cooperação do futuro?

(entrevistado)....

(entrevistador) O professor preparou cuidadosamente o material e as atividades essencialmente musicais para aprendizagem musical cooperativa?

(entrevistado)....

(entrevistador) O trabalho planejado pelo professor está adequado a todos os alunos da classe, qualquer que seja o seu conhecimento musical?

(entrevistado)....

(entrevistador) O professor conseguiu envolver a interação e a cooperação para formação dos grupos musicais para criarem uma banda de ROCK? Conseguiu envolver todos os alunos experientes ou inexperientes no processo musicalização e prática de instrumentos em grupo?

(entrevistado)....

(entrevistador) O professor conseguiu transmitir aos alunos com interesse, a importância do que se está aprendendo, em relação à aprendizagem cooperativa musical popular?

(entrevistado)....

(entrevistador) O planejamento do trabalho do professor, possibilitou a exploração de vários tipos de música, moderna e antiga? Como foi a sua experiência com a história e a estética musical popular?

(entrevistado)....

(entrevistador) O professor conseguiu orientar a técnica dos instrumentos musicais (bateria, guitarra, contrabaixo e canto popular) para o trabalho de pequenos grupos? Quais os pontos que requereram mais orientação?

(entrevistado)....

(entrevistador) Você considera que o professor incentivou os alunos experientes musicais a desenvolver novas aptidões musicais sem criarem a competição e a discriminação para os alunos inexperientes?

(entrevistado)....

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO E INFORMAÇÃO PARA OS PARTICIPANTES

### CARTA DE INFORMAÇÃO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo documentar o crescimento na aprendizagem cooperativa e o conhecimento das habilidades dos participantes de um trabalho de educação musical, por meio de uma escala de quatro pontos, que investiga as mudanças na aprendizagem, do ponto de vista do aluno.

O projeto foi desenvolvido como dissertação de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura, de Ricardo Stefanelli, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sob orientação do Prof. Dr. Arnaldo Daraya Contier.

Será preservada a confidencialidade quanto à identificação do colaborador e dos locais. A pesquisa oferece risco mínimo aos participantes e os resultados serão utilizados apenas para fins científicos.

Quaisquer dúvidas que existirem agora ou depois poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco no telefone abaixo mencionado.

Se estiver de acordo em permitir a realização da pesquisa, por favor assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo

\_\_\_\_\_  
Ricardo Stefanelli

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Arnaldo Daraya Contier  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura  
Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Tel: (11) 2114 8710

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o (a) senhor(a),  
\_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_, responsável pelo aluno \_\_\_\_\_, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÕES AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em permitir a realização da pesquisa proposta.

Fica claro que o participante de pesquisa ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo, .....de.....de.....

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO E INFORMAÇÃO PARA A INSTITUIÇÃO

### CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo documentar o crescimento na aprendizagem cooperativa e o conhecimento das habilidades dos participantes de um trabalho de educação musical, por meio de uma escala de quatro pontos, que investiga as mudanças na aprendizagem, do ponto de vista do aluno.

O projeto foi desenvolvido como dissertação de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura, de Ricardo Stefanelli, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sob orientação do Prof. Dr. Arnaldo Daraya Contier.

Será preservada a confidencialidade quanto à identificação do colaborador e dos locais. A pesquisa oferece risco mínimo aos participantes e os resultados serão utilizados apenas para fins científicos.

Quaisquer dúvidas que existirem agora ou depois poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco no telefone abaixo mencionado.

Se estiver de acordo em permitir a realização da pesquisa, por favor assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo

\_\_\_\_\_  
Ricardo Stefanelli

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Arnaldo Daraya Contier  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura  
Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Tel: (11) 2114 8710

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o (a) senhor(a), \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, responsável pelo \_\_\_\_\_, aluno \_\_\_\_\_, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÕES AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em permitir a realização da pesquisa proposta.

Fica claro que o participante de pesquisa ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

a  
São Paulo, .....de.....de.....

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

## ANEXO C - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO MACKENZIE



UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE  
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COORDENADORIA DE PESQUISA - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



São Paulo, 02 de outubro de 2008.

Ao Acadêmico  
**Ricardo Stefanelli**

Após análise do projeto de pesquisa "**Aprendizagem cooperativa na Educação Musical Popular**" processo CEP/UPM nº 1078/09/2008 e CAAE Nº 0056.0.272.000-08, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie **aprovou** os procedimentos éticos do referido projeto.

Solicitamos, por gentileza, que após a conclusão do citado projeto seja encaminhada uma cópia digital, do Relatório Final, para finalizarmos o seu processo neste Comitê.

Atenciosamente,

  
p/ Prof. Dr. Elizeu Coutinho de Macedo  
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa

Prof. Dr. Sueli Galego de Carvalho  
Coordenadora de Pesquisa da  
Universidade Presbiteriana Mackenzie



## ANEXO D – PARTITURAS REFERÊNTES AOS AUTORES E ÉPOCAS DA CULTURA DO *ROCK*

### *Anos de 1950 (Internacional)*

## Hound DOG

Elvis Presley

C  
You ain't nothin' but a hound dog

C  
cryin' all the time.

C  
You ain't nothin' but a hound dog

C  
cryin' all the time.

G7  
Well, you ain't never caught a rabbit

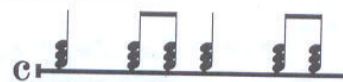
F C  
and you ain't no friend of mine.

When they said you was high classed,  
well, that was just a lie.

When they said you was high classed,  
well, that was just a lie.

You ain't never caught a rabbit  
and you ain't no friend of mine.

### Padrões



Elvis Presley

# Hound Dog

The musical score for 'Hound Dog' is presented in a single staff with a 4/4 time signature. The tempo is marked as  $\bullet = 176$ . The score consists of five lines of music, each containing measures numbered 1 through 23. The key signature has one sharp (F#). The melody is characterized by a driving, rhythmic pattern with many eighth and sixteenth notes, typical of the rock and roll style of the early 1950s. The first line contains measures 1-4, the second line measures 5-9, the third line measures 10-14, the fourth line measures 15-19, and the fifth line measures 20-23. The piece ends with a final cadence in measure 23.

*Anos de 1950 (Nacional)***Estúpido Cupido**

Celly Campello

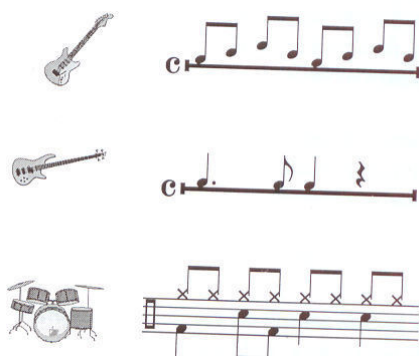
C G  
 Oh! Cupido, Vê Se Deixa Em Paz,  
G  
 Meu Coração que Já não pode amar  
C  
 Eu Amei Há Muito Tempo Atrás,  
G  
 Já Cansei De Tanto Soluçar  
D7 C7  
 Hei, Hei, É O Fim,  
G  
 Oh! Cupido vá Longe De Mim  
G  
 Eu Dei Meu Coração A um certo Rapaz  
G  
 Que Prometeu Me Amar E Me Fazer Feliz  
C  
 Porém, Ele Me Passou Pra Trás,  
G  
 Meu Beijo Recusou E O Meu Amor Não  
 Quis.  
D7 C7  
 Hei, Hei, É O Fim,  
G  
 Oh! Cupido vá Longe De Mim.  
G  
 Eu Vi Um Coração Cansado De Chorar,  
C D7

A Flecha Do Amor Só Trás Angústia E A  
Dor

G  
 Mas, Seu Cupido o Meu Coração  
C  
 Não Quer Saber De Mais. Uma Paixão  
G  
 Por Favor, Vê Se Me Deixa Em Paz,  
C  
 Meu Pobre Coração Já Não Agüenta  
 Mais

D7 C7  
 Hei, Hei, É O Fim,  
G  
 Oh! Cupido vá Longe De Mim

G  
 Mas, Seu Cupido o Meu Coração  
C  
 Não Quer Saber De Mais Uma Paixão  
G  
 Por Favor, Vê Se Me Deixa Em Paz,  
C  
 Meu Pobre Coração Já Não Agüenta Mais  
D7 C7  
 Hei, Hei, É O Fim,  
G  
 Oh Cupido Vá Longe De Mim(bis)

**Padrões**


The image displays three musical patterns. The first pattern is for guitar, starting with a C chord and followed by a sequence of eighth notes. The second pattern is also for guitar, starting with a C chord and followed by a sequence of eighth notes. The third pattern is for drums, showing a sequence of eighth notes on a staff.

## Estúpido Cupido

Celly Campelo

The image displays a musical score for the piece "Estúpido Cupido" by Celly Campelo. The score is written in a single system with 14 staves, all using a treble clef. The time signature is 4/4. The key signature consists of two flats (B-flat and E-flat). The music is characterized by a rhythmic melody with frequent eighth and sixteenth notes, often beamed together. There are several measures with rests, particularly in the second, fourth, sixth, eighth, tenth, and twelfth staves. The score concludes with a double bar line on the final staff.

*Anos de 1960 (Internacional)***All My Loving**

John Lennon and Paul McCartney

Dm G7  
 Close your eyes and I'll kiss you  
 C Am  
 Tomorrow I'll miss you  
 F Dm B<sup>b</sup> G7  
 Remember I'll always be true  
 Dm G7  
 And then while I'm away  
 C Am  
 I'll write home every day  
 F G7 C  
 And I'll send all my loving to you

Dm G7  
 I'll pretend that I'm kissing  
 C Am  
 The lips I am missing  
 F Dm B<sup>b</sup>  
 G7  
 And hope that my dreams will come true  
 Dm G7  
 And then while I'm away  
 C Am  
 I'll write home every day  
 F G7 C  
 And I'll send all my loving to you

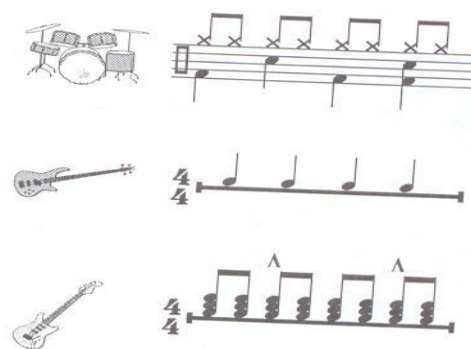
Chorus:  
 Am C<sup>+</sup> C  
 All my loving I will send to you  
 Am C<sup>+</sup> E  
 All my loving, darling I'll be true

Dm G7  
 Close your eyes and I'll kiss you  
 C Am  
 Tomorrow I'll miss you  
 F Dm B<sup>b</sup> G7

Remember I'll always be true  
 Dm G7  
 And then while I'm away  
 C Am  
 I'll write home every day  
 F G7 C  
 And I'll send all my loving to you

**\*\*Chorus**

Am C<sup>+</sup> C  
 All my loving, I will send to you.



# All My Loving.

John Lennon and Paul McCartney

©Copyright 1963 Northern Songs Limited, 24 Bruton Street, London W1.

**Brightly**

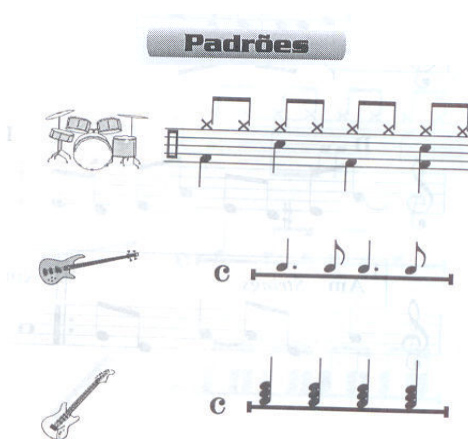
Chords: Dm, G7, C, Am, F, Dm, Bb, G7, Am, G7, C, C+, C, Am, C+, C, D.S. al Coda, Coda, Am, C+, C.

*Anos de 1960 (Nacional)***Namoradinha de um amigo meu  
Roberto Carlos e Erasmo Carlos**

**Am**  
Estou amando loucamente  
**Em**  
a namoradinha de um amigo meu  
**Am**  
sei que estou errado  
**Em**  
mas nem mesmo sei como isso aconteceu  
**Dm G Dm G**  
um dia sem querer olhei em seu olhar  
**Dm E7 Am Dm E**  
e disfarcei até pra' ninguém notar

**Am**  
não sei mais o que faço  
**Em**  
pra' ninguém saber que estou gamado assim  
**Am**  
se os dois souberem  
**Em**  
nem mesmo sei o que eles vão pensar de mim  
**Dm G Dm G**  
eu sei que vou sofrer mas tenho que esquecer  
**Dm E7 Am**  
o que é dos outros não se dever ter

**Dm Am Dm Am**  
vou procurar alguém que não tenha ninguém  
**Em Am**  
pois comigo aconteceu gostar da namorada de um amigo meu  
**Em Am**  
comigo aconteceu gostar da namorada de um amigo meu



# A na moradinha do Amigo Meu

Roberto Carlos e Erasmo Carlos

The image displays a musical score for the song "A na moradinha do Amigo Meu" by Roberto Carlos and Erasmo Carlos. The score is written in 4/4 time and consists of 14 staves. The melody is primarily composed of eighth and sixteenth notes, with several triplet markings (indicated by a '3' above the notes). The accompaniment features a steady eighth-note bass line and various chordal textures, including some sustained chords at the end of the piece. The key signature has one sharp (F#), and the piece concludes with a final chord on the 14th staff.



Anos de 1970 (Internacional)

# Satisfaction

Rolling Stones

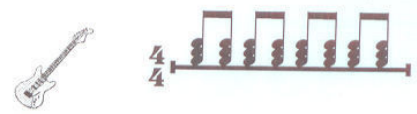
F7 B<sup>b</sup>7 F7 B<sup>b</sup>7  
 I can't get no / Satisfaction / I can't get no / Satisfaction  
 F B<sup>b</sup> F B<sup>b</sup>  
 And I try / And I try / And I try / And I try  
 F7 B<sup>b</sup>7 F7  
 I can't get no / I can't get no

B<sup>b</sup>7 F7 B<sup>b</sup>7 F7 B<sup>b</sup>7  
 When I'm driving in my car / And the man comes on the radio  
 F7 B<sup>b</sup>7 F7 B<sup>b</sup>7  
 And he's tellin' me more and more / About some useless information  
 F7 B<sup>b</sup>7 F7 B<sup>b</sup>7 F  
 Supposed to fire my imagination / I can't get no / Oh no no no  
 B<sup>b</sup> F B<sup>b</sup>7 F7 B<sup>b</sup>7  
 Hey hey hey / That's what I say

B<sup>b</sup>7 F7 B<sup>b</sup>7 F7 B<sup>b</sup>7  
 When I'm watching my TV / And a man comes on and tells me  
 F7 B<sup>b</sup>7 F7 B<sup>b</sup>7  
 How white my shirts could be / But he can't be a man coz' he doesn't smoke  
 F7 B<sup>b</sup>7 F7 B<sup>b</sup>7 F  
 The same cigarettes as me / I can't get no / no no no  
 B<sup>b</sup> F B<sup>b</sup>7 F7 B<sup>b</sup>7  
 Hey hey hey / That's what I say

B<sup>b</sup>7 F7 B<sup>b</sup>7 F7 B<sup>b</sup>7  
 When I'm riding 'round the world / And I'm doing this and I'm signing that  
 F7 B<sup>b</sup>7 F7 B<sup>b</sup>7  
 And I'm trying to meet some girl / And tell me "Baby better come back maybe next we  
 F7 B<sup>b</sup>7 F7 B<sup>b</sup>7 F  
 Cos you see I'm on a losin' streak / I can't get no / Oh no no no  
 B<sup>b</sup> F B<sup>b</sup>7 F7 B<sup>b</sup>7  
 Hey hey hey / That's what I say

Padrões



# Satisfaction

Tonalidade Original : Mi Maior

Ritmo : Rock'n'Roll

**Rolling Stones**

Guitar

♩ = 138

*E Piano*

**F7**

## Anos de 1970 (Nacional)

## Esse tal de Roque Enrow

**B7**  
Ela nem vem mais pra casa,  
Doutor  
**A**  
Ela odeia meus vestidos  
**B7**  
Minha filha é um caso sério,  
Doutor  
**A**  
Ela agora está vivendo com  
esse tal de  
**E F# F E F# F**  
Roque enrow, roque en row,  
Roque en,

**B7**  
Ela não fala comigo, Doutor  
**A**  
Quando ele está por perto,  
**B7**  
É um menino tão sabido,  
Doutor,  
**A**  
Ele quer modificar o mundo  
**E F# F E**  
Esse tal de roque enrow,  
roque en row

**F# B7 A**  
Ro quem é ele?

Quem é ele?  
**E**  
Esse tal de roque enrow?  
**A E**  
Uma mosca, um mistério,  
uma moda que passou,  
**A**  
Ele, quem é ele?  
**A G# G F# F**  
Isso ninguém nun-ca fa-lou,

**B7**  
Ela não quer ser tratada,  
Doutor,  
**A**  
E não pensa no futuro,

**B7**  
E minha filha está solteira,  
Doutor,  
**A**  
Ela agora está lá na sala com  
esse tal de  
**E F# F E F#**

(Paulo Coelho / Rita Lee)  
**F**  
Roque enrow, roque en row,  
Roque en,

**B7**  
Eu procuro estar por dentro,  
Doutor,  
**A**  
Dessa nova geração  
**B7**  
Mas minha filha não me leva  
à sério, Doutor,  
**A**  
Ela fica cheia de mistério com  
esse tal de  
**E F# F E**  
Roque enrow, roque en row

**F# B7 A**  
Ro quem é ele?  
Quem é ele?  
**E**  
Esse tal de roque enrow?  
**A E**  
Um planeta, um deserto, uma  
bomba que estourou?  
**A A G# G F# F**  
Ele, quem é ele? Isso  
ninguém nun-ca fa-lou

**Padrões**



The image shows three musical staves. The top staff is for guitar, showing a sequence of chords: C, G, F, E, D, C, G, F, E, D, C. The middle staff is also for guitar, showing a sequence of notes: C, G, F, E, D, C, G, F, E, D, C. The bottom staff is for drums, showing a sequence of notes: C, G, F, E, D, C, G, F, E, D, C.

# Esse tal de Roque Enrow

RITA LEE E PAULO COELHO

Musical score for "Esse tal de Roque Enrow" by Rita Lee and Paulo Coelho. The score is written in treble clef, 4/4 time, with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). It consists of seven staves of music. The first staff begins with a repeat sign and a key signature change to three sharps. Chord symbols B7 and A7 are placed above the first two measures. The second staff continues the melody with B7 and A7 chords. The third staff features chords E, F#7, F7M, and E, with a first ending bracket over the final two measures. The fourth staff has a second ending bracket over the first two measures, with chords F#7, B7, and A7. The fifth staff contains chords E and A7. The sixth staff contains chords E and A7. The seventh staff concludes with chords F#7 and F7M, a triplet of eighth notes, and a final double bar line with a key signature change to one sharp (F#) and a repeat sign.

**Anos de 1980 (Internacional)**  
**CALIFORNICATION**  
**Red Hot Chilli Peppers**

**Am** Psychic spies from China / Try to steal your mind's elation  
**Am** Little girls from Sweden / Dream of silver screen quotations  
**C G F Dm**  
 And if you want these kind of dreams / It's Californication  
**Am F Am F**

**Am** It's the edge of the world / And all of western civilization  
**Am** The sun may rise in the East / At least it settles in the final location  
**C G F Dm**  
 It's understood that Hollywood / Sells Californication  
**Am F Am F**

**Am** Pay your surgeon very well / To break the spell of aging  
**Am** Celebrity skin is this your chin / Or is that war your waging

**Am** First born unicorn / Hard core soft porn  
**C G Dm Am C G Dm Am**  
 Dream of Californication / Dream of Californication  
**Am F Am F**

**Am** Marry me girl be my fairy to the world  
**F** Be my very own constellation  
**Am** A teenage bride with a baby inside  
**F** Getting high on information  
**C G** And buy me a star on the boulevard  
**F Dm Am F Am F**  
 It's Californication

**Am** Space may be the final frontier  
**F** But it's made in a Hollywood basement  
**Am** Cobain can you hear the spheres  
**F** Singing songs off station to station  
**C G** And Alderon's not far away  
**F Dm Am F Am F**  
 It's Californication

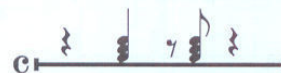
**Am** Born and raised by those who praise  
**F Am** Control of population everybody's been there and  
**F** I don't mean on vacation

Refrão

**Am** Destruction leads to a very rough road  
**F** But it also breeds creation  
**Am** And earthquakes are to a girl's guitar  
**F** They're just another good vibration  
**C G** And tidal waves couldn't save the world  
**F Dm Am F Am F**  
 From Californication  
**Am** Pay your surgeon very well  
**F** To break the spell of aging  
**Am** Sicker than the rest  
 There is no test  
**F** But this is what you're craving

Refrão

**Padrões**



**Anos de 1980 (Internacional)**  
**CALIFORNICATION**  
**Red Hot Chilli Peppers**

Registração sugerida : Guitar

Ritmo : US Rock

♩ = 97

Musical staff 1: Treble clef, 4/4 time signature. Chords: Am, F, Am, F. Includes a repeat sign.

Musical staff 2: Treble clef. Chords: Am, F, Am, F, C, G. Flute part with eighth notes.

Musical staff 3: Treble clef. Chords: F, Dm, Am, F, Am, F, Am. Includes 'Guitar' and 'Flute' annotations and a 'Sub' marking.

Musical staff 4: Treble clef. Chords: F, Am, F, Am, F.

Musical staff 5: Treble clef. Chords: Am, F, C, G, Dm, Am, C, G, Dm. Includes 'To Coda' and 'D.S. al Cod' markings.

Musical staff 6: Treble clef. Chords: Dm, Am, C, G, Dm, Am, C, G, Dm. Includes 'Coda' and 'Fine' markings.

Musical staff 7: Treble clef, key signature change to three sharps (F#, C#, G#). Chords: F#m, D, F#m, D, Bm, D, A, E. Includes 'Guitar' annotation and a triplet '3'.

Musical staff 8: Treble clef, three sharps. Chords: F#m, D, F#m, D, Bm, D.

Musical staff 9: Treble clef, three sharps. Chords: A, E, Bm, D, A, E, Bm, D, A, E. Includes 'D.S. al Fin' marking.

*Anos de 1980 (Nacional)*  
**PRIMEIROS ERROS**  
*Capital Inicial*

**C**  
 Meu caminho é cada manhã  
 Não procure saber onde estou **Am**  
 Meu destino não é de ninguém **Am**  
 E eu não deixo meus passos no chão **G C**

**C**  
 Se você não entende, não vê  
 Se não me vê, não entende

**Am**  
 Não procure saber onde estou  
 Se o meu jeito te surpreende **F**  
 Se o meu corpo virasse sol  
 Minha mente virasse sol **Dm**  
 Mas só chove e chove  
 Chove e chove **C G F F**

**C**  
 Se um dia eu pudesse ver  
 Meu passado inteiro

**Am**  
 E fizesse parar de chover  
 Nos primeiros erros **F**  
 Meu corpo viraria sol  
 Minha mente viraria sol **Dm**  
 Mas só chove e chove  
 Chove e chove

**Padrões**



## PRIMEIROS ERROS

### Capital Inicial

Tonalidade original : Ré M

Registração sugerida : Guitar

Ritmo : US ROCK

♩ = 116

The musical score consists of the following parts:

- Chords:** C, G, F, Am, G, C, Am, F, Dm, C, G, F, Am, F, Dm, 1. C, D/C, C, D/C, 2. F (8ª acima), Dm, D.S. al Fine.
- Flute:** Flute, Flute 2ª vez 8ª acima.
- Guitar:** Guitar.
- Tempo:** ♩ = 116.
- Style:** US ROCK.
- Key:** Ré M.



## Anos de 1990 (Internacional)

Staring At The Sun U2

Am G F Em  
Summer stretching on the grass...summer dresses pass  
Am G F Em  
In the shade of a willow tree creeps a crawling over me  
Am G F Em  
Over me and over you stuck together with God's glue  
Am G F G  
It's going to get stickier too... / It's been a long hot summer  
F G F G  
Let's get undercover / don't try too hard to think...don't think at all

I'm not the only one starin' at the sun  
Afraid of what you'd find if you took a look inside  
Not just deaf and dumb I'm starin' at the sun  
Not the only one who's happy to go blind

Am G F Em  
There's a insect in your ear if you scratch it won't disappear  
Am G  
It's gonna itch and burn and sting  
F Em  
Do you want to see what the scratching brings  
Am G F Em  
Waves that leave me out of reach / breaking on your back like a beach  
Am G  
Will we ever live in peace?  
F G F G  
'Cause those who can't do often have to  
F G  
Those who can't do often have to...preach

The ones staring at the sun  
Afraid of what you'll find if you took a look inside  
Not just deaf and dumb...staring at the sun  
I'm not the only one who'd rather go blind

Am G F Em  
Intransigence is all around...military still in town  
Am G F Em  
Armour plated suits and ties...daddy just won't say goodbye

Am G F Em  
Referre won't blow the whistle / God is good but will HE listen  
Am  
I'm nearly great  
G F G F G  
But there's something I'm missing I left in the duty free  
F G  
Though you never really belonged to me  
C Am  
You're not the only one staring at the sun  
F G  
Afraid of what you'd find if you stopped back inside  
C Am  
I'm not sucking my thumb I'm staring at the sun  
F G Am  
Not the only one who's happy to go blind

## Padrões

The 'Padrões' section contains three musical staves. The top staff is for drums (HH) and shows a rhythmic pattern of eighth notes. The middle staff is for guitar and shows a sequence of notes with a 'C' time signature. The bottom staff is for bass and shows a sequence of notes with a 'C' time signature and an accent mark (^) over the first note.

# Staring At The Sun U2

Ritmo : Rock

♩ = 70

Guitar (solo)

Musical staff for Guitar (solo) in 4/4 time, featuring a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes.

Brass

Am G F Em Am G F Em

Musical staff for Brass with a treble clef and a series of eighth notes. Chords are indicated above the staff.

Am G Fm Em Am G F G

Musical staff for Brass with a treble clef and a series of eighth notes. Chords are indicated above the staff.

F G F G G C

Musical staff for Brass with a treble clef and a series of eighth notes. Chords are indicated above the staff.

Am F G C

Musical staff for Brass with a treble clef and a series of eighth notes. Chords are indicated above the staff.

Am F G

I. Am

Musical staff for Brass with a treble clef and a series of eighth notes. Chords are indicated above the staff. The piece ends with a first ending bracket.

2. Am

Guitar (solo)

D.S.

D.C. e F.O.

Musical staff for Guitar (solo) with a treble clef and a series of eighth notes. It includes a second ending bracket and performance instructions.

## Anos de 1990 (Nacional)

## É uma partida de futebol

Skank

<sup>A</sup>  
Bola na trave não altera o placar  
Bola na área sem ninguém pra cabecear  
Bola na rede pra fazer um gol  
Quem <sup>G</sup> não sonhou em ser um jogador de futebol? <sup>A</sup>

A bandeira no estádio é um estandarte  
A flâmula pendurada na parede do quarto  
O distintivo da camisa do uniforme  
Que <sup>G</sup> coisa linda é uma partida de futebol <sup>A</sup>

<sup>A</sup>  
Posso morrer pelo meu time  
Se ele perder que dor, imenso crime  
Posso chorar se ele não ganhar  
Mas se ele ganha, não adianta,  
Não há garganta que não pare de berrar <sup>G</sup>

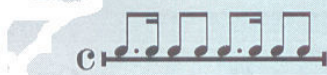
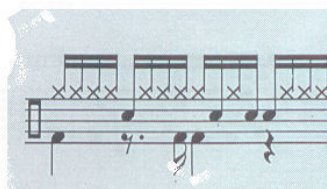
<sup>A</sup>  
A chuteira veste a meia, que veste o pé descalço  
O tapete da realza é o verde, é o gramado  
Olhando para a bola eu vejo o sol  
Está <sup>G</sup> rolando agora, é uma partida de futebol <sup>A</sup>

O meio campo é o lugar dos craques  
Que vão levando o time todo pro ataque

O centroavante, o mais importante  
Que <sup>G</sup> emocionante, é uma partida de futebol <sup>A</sup>

O meu goleiro é um homem de elástico  
Só os dois zagueiros têm a chave do cadeado  
Os laterais fecham a defesa, mas que <sup>G</sup> beleza,  
Com certeza, é uma partida de futebol <sup>A</sup>

## Padrões



# É uma partida de futebol

Skank

Ritmo : Baião

♩ = 103

Guitar

The musical score is written in treble clef with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a 2/4 time signature. It consists of ten staves of music. The first staff is the guitar part, starting with a key signature change from three sharps to two sharps (F#, C#) and a tempo marking of 87b. The second staff continues the guitar part with a key signature change to one sharp (F#) and includes a 4x repeat sign. The third staff continues the guitar part with a key signature change to natural (C) and includes a key signature change to one sharp (F#). The fourth staff continues the guitar part with a key signature change to two sharps (F#, C#) and includes a key signature change to one sharp (F#). The fifth staff is for Trombone, starting with a key signature change to one sharp (F#) and includes a key signature change to natural (C). The sixth staff is for Guitar, starting with a key signature change to one sharp (F#) and includes a key signature change to natural (C) and a 2x D.C. e F.O. marking. The seventh staff continues the guitar part with a key signature change to one sharp (F#) and includes a key signature change to natural (C). The eighth staff continues the guitar part with a key signature change to one sharp (F#) and includes a key signature change to natural (C). The ninth staff continues the guitar part with a key signature change to one sharp (F#) and includes a key signature change to natural (C). The tenth staff continues the guitar part with a key signature change to one sharp (F#) and includes a key signature change to natural (C) and a D.S. marking.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)