GOVERNO MUNICIPAL
MARIALVA
CAPITAL DA UVA FINA

000001

PREFEITURA MUNICIPAL
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO E CULTURA

MARIALVA **PARANÁ**

Marialva, 27 de janeiro de 2015

Ilmo Sr Edgar Zucolli

Vimos por meio deste, solicitar junto ao Departamento de licitação a contratação de um palestrante para a Semana Pedagógica – 2015. A palestra será proferida pelo Professor Doutor **Guilherme Gabriel Romanelli – da UFPR** e será direcionada aos gestores e professores da rede municipal de Ensino, bem como os da rede Estadual e particular que se inscreverem ao Evento.

A palestra acontecerá no dia 03 de fevereiro de 2014, das 13:00 às 17:00 horas, no Cine Teatro Sonia Maria Silvestre e terá como tema: **Música na infância e nas instituições escolares: possibilidades de encantamento e desenvolvimento para professores e crianças.**. Esclarecemos que a capacitação é amparada por Lei e deve ser oferecida pelas Secretarias de Educação a todos os educadores no início do ano letivo, seguindo o calendário escolar. O Professor Doutor Guilherne foi escolhida pela sua renomação na área de Educação musical. Sendo um dos grandes pesquisadores, compositor de capítulos de livros e documentos referentes a esta área de ensino.

No entendimento que a formação dos profissionais da educação em exercício é de grande relevância e precisa ser priorizada é que esta Secretaria Municipal da Educação vislumbra propor momentos de formação aos professores que atuam na Educação Básica. Com o objetivo da concretização desta ideia é que solicitamos a autorização para a contratação do renomado professor que com certeza proporá reflexões, estudos e encaminhamentos pedagógicos específicos que contribuirá com uma maior eficácia no desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado com nossas crianças e adolescentes. Isto implicará no gasto de R$ 3.900,00. Valor este que está incluso a remuneração, os impostos previstos por lei, bem como a alimentação e hospedagem do professor.

Certos de podermos contar com vosso apoio, colocamo-nos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Dalva Linda Vicentini
Assessora Pedagógica

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARIALVA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO 2015

Atividade: Reunião Pedagógica

Ministrante: Prof. Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli

Período: Manhã

Carga Horária: 04 h/a

Atividade: Palestra

Tema: "Música na infância e nas instituições escolares: possibilidades de encantamento e desenvolvimento para professores e crianças"

Ministrante: Prof. Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli

Período: Tarde

Carga Horária: 04 h/a

Público contemplado: Professores, Equipe Pedagógica da Secretaria de Educação, Equipes Pedagógicas das instituições escolares municipais, profissionais do ensino .

Objetivos:

Refletir sobre a educação musical em uma perspectiva de máximo desenvolvimento humano;

Apresentar possibilidades contribuição ao trabalho pedagógico na Educação Infantil e Ensino Fundamental;

Valorizar o conhecimento musical das equipes pedagógicas, reconhecendo o valor da diversidade no ambiente de aprendizagem.

Prof. Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli

Ofício nº. 11/2015
GAB

Marialva. 30/01/2015

Ilmo. Senhores:
Benedito Santo Moreira - Diretor Exec.do Depto. de Contabilidade
Ligia Aparecida Fernandes – Assessor Jurídico

Nesta

Preliminarmente, a autorização solicitada, expedida pelo (s) solicitante (s) em 27 de janeiro de 2015, deverá tramitar pelos setores competentes com vistas:

1 – à indicação de recursos de ordem orçamentária para fazer face às despesas; (indicação fornecida pelo setor contábil)

2 – à elaboração de parecer jurídico sobre a presente dispensa de procedimento licitatório, em cumprimento às formalidades legais. (parecer a ser elaborado pelo setor jurídico)

Cordialmente,

Edgar Silvestre
Prefeito Municipal

Oficio nº. 11/2015
DC/bsm

Marialva, 30/01/2015

DD. Senhor.
Edgar Silvestre
Prefeito Municipal
Desta

Em atenção ao ofício nº. 11/2015, expedido por Vossa Senhoria em 30/01/2015, informamos a existência de previsão de recursos orçamentárias para assegurar o pagamento das obrigações decorrentes da aquisição solicitada de 27/01/2015, sendo que o pagamento será efetuado através a Dotação Orçamentária nº. 09.002.12.361.0010.2.100.3.3.90.36.00.00. - 1104 - OUTROS SERVIÇOS DE TERCEIROS - PESSOA FÍSICA;

Cordialmente,

Benedito Santo Moreira
Diretor Exec.do Depto. de Contabilidade

Parecer nº. 11/2015

Marialva, 30/01/2015

DD. Senhor.
Edgar Silvestre
Prefeito Municipal
Desta

À apreciação deste Setor Jurídico processo administrativo referente a realização a palestra com o tema: "Música na infância e nas instituições escolares: possibilidades de encantamento e desenvolvimento para professores e crianças", dia 03/02/2015 no Cine Teatro Sonia Maria Silvestre.

O presente processo foi devidamente observado no que pertine às exigências constantes no art. 14 da Lei nº. 8.666 de 21 de junho de 1993, conforme informação prestada pelo senhor Benedito Santo Moreira (responsável pelo setor contábil) quanto à existência de previsão de recursos de ordem orçamentária para fazer face às obrigações decorrentes da contratação, esclarecendo que o pagamento será efetuado através da Dotação Orçamentária nº. 09.002.12.361.0010.2.100.3.3.90.36.00.00. - 1104 - OUTROS SERVIÇOS DE TERCEIROS - PESSOA FÍSICA;

De acordo com a informação contida na solicitação de despesa de 27/01/2015, o preço da prestação de serviço importa em R$-3.900,00 (três mil e novecentos reais).

Tendo em vista a hipótese *sub examinem* subsumir-se ao previsto no art. 25, inciso II, e art. 13, inciso VI, da Lei 8.666/93, nosso parecer é pela possibilidade da inexigibilidade da licitação, visto a declaração da Secretaria Municipal de Educação acerca da notória especialização do palestrante, em entendendo o gestor pela suficiência da demonstração. No entanto, caso verifique-se a insuficiência da especialização do profissional, recomenda-se a contratação por Tomada de preços, em qualquer dos casos, responsabilizando-se o solicitante da despesa pela demonstração do interesse público e pela justificativa de preço apresentadas.

É o parecer

Alberto Luiz Caitano
Assessor Jurídico.

000006

Ensino de música: há salas adequadas?

ALOÍSIO LEONI SCHMID
Cursos de Tecnologia em Luteria, Arquitetura e Urbanismo, e Programa de Pós-graduação em Engenharia de Construção Civil, Universidade Federal do Paraná (UFPR)

GUILHERME ROMANELLI
Cursos de Tecnologia em Luteria, Educação Musical e Pedagogia, e Programa de Pós-graduação em Música, UFPR

THIAGO CORRÊA DE FREITAS
Curso de Tecnologia em Luteria e Departamento de Física, UFPR

LETÍCIA DE SÁ ROCHA
Curso Técnico em Cerâmica, Instituto Federal do Paraná, *Campus* Campo Largo

MÁRCIO HENRIQUE CARBONI
Programa de Pós-graduação em Engenharia de Construção Civil, UFPR

A obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de nível básico entra em vigor no início deste ano letivo. Dentro das aulas de artes, as crianças passarão também a aprender música. É o ideal de Villa-Lobos se concretizando? Na teoria, sim. Na prática, o Brasil esbarra em um considerável déficit de professores capacitados para ensinar música, mas esse não é o único desafio. Além de discussões sobre como a música deverá ser ensinada, as escolas dificilmente terão espaços especializados para a educação musical, seja para ouvir música, tocar instrumentos ou cantar, e as questões acústicas parecem ser graves. Esse último problema será tratado aqui.

Se a construção e ampliação dos espaços destinados à educação básica ainda enfrenta dificuldades no Brasil, a funcionalidade dos já existentes também é, com frequência, deficiente. Os problemas da qualidade do ensino se originam em edifícios degradados ou originalmente não projetados para esse fim. Quanto à adequação acústica das salas para ensino de música, destacam-se duas preocupações: a) isolamento acústico em relação aos ruídos externos; b) tratamento acústico adequado do interior dessas salas.

Inicialmente, é preciso ressaltar que as especificidades de uma sala para aulas expositivas são diferentes daquelas de um espaço destinado ao ensino de música. As salas de aula usadas para a maior parte das disciplinas escolares devem primar por aquilo que, em acústica, se chama inteligibilidade da fala, ou seja, a possibilidade de entender bem todo o discurso do professor.

Problemas de comunicação são comuns, por exemplo, em escolas que carecem de forros especiais ou cortinas, materiais que, se usados adequadamente, podem reduzir de modo satisfatório a reverberação – caracterizada pela percepção de um prolongamento do som original, decorrente do confinamento do espaço e do predomínio de superfícies duras, nas quais o som se reflete. Devido à reverberação, em espaços pequenos e sem materiais apropriados, os sons podem ficar 'embaralhados' e a voz do professor pode não ser entendida com clareza, dificultando a concentração dos alunos e, em consequência, o aprendizado.

No que se refere às particularidades da educação musical, é preciso considerar dois aspectos fundamentais: a apreciação (audição de repertório musical, em geral por meio de aparelhos de som) e a prática musical (interpretação e criação de música, com o uso de instrumentos musicais, da voz e de outros materiais).

Se o volume da sala for demasiado pequeno, ocorrerá falta de reverberação e um possível excesso de amplificação dos sons. Se a sala for revestida por materiais muito absorvedores de som, exigirá que os exemplos musicais sejam ouvidos no volume máximo do aparelho de som e induzirá alunos e professores a praticarem a música no limite de intensidade vocal ou instrumental. Cabe destacar que o objetivo principal da educação musical é ampliar a capacidade auditiva dos alunos, o que inclui perceber como o som é projetado no ambiente e como o ambiente responde ao som. Isso requer a ajuda do professor.

000007

Não se podem avaliar preferências acústicas sem antes formar um consenso, disseminando para os professores as definições de critérios que descrevem uma sala de ensino de música



FOTO JACQUES DIC/PHOTONONSTOP/ISTOCK

CONCEITOS DE ACÚSTICA Considerações sobre acústica fazem parte do cotidiano de todo músico profissional ou professor de música. Entretanto, isso é usualmente feito empiricamente, originando julgamentos subjetivos sobre os espaços onde a música é tocada ou ensinada. Para tornar o debate mais objetivo, é necessário abordar alguns conceitos da acústica. Esse termo designa o ramo da física que estuda o som, mas a investigação do fenômeno, além da análise de suas características básicas, envolve muitos outros aspectos, exigindo a integração com conhecimentos de outras áreas, como a música, a biologia, outras áreas da física, a arquitetura e as engenharias.

Cientistas importantes investigaram a relação entre física, acústica, arquitetura e música. Em 1863, no livro *On the sensation of tone* (*Sobre a sensação do tom*), o médico, físico e matemático Hermann L. Von Helmholtz (1821-1896) apresentou um estudo sobre as diferenças da percepção humana com relação aos sons e tons musicais, sobre o que um músico percebe esteticamente (dissonância, formação de timbre em diversos instrumentos, entonação, escalas) e sobre a fisiologia da audição.

Entre 1895 e 1898, as pesquisas do físico norte-americano Wallace C. Sabine (1868-1919) mostraram a influência da absorção sonora no tempo de reverberação da sala de palestras do Fogg Art Museum, na Universidade Harvard. A partir de Sabine, o tempo de reverberação passou a ser definido como o intervalo de tempo necessário para que o nível sonoro diminua 60 decibéis, tendo-se como referência o instante em que a fonte sonora cessa. Em 1900, ele elaborou a fórmula para calcular a reverberação em um recinto, com base no tamanho do espaço e nos materiais de que é composto.

Em 1954, o engenheiro Leo L. Beranek publicou a primeira edição do livro *Music, acoustics and architecture* (*Música, acústica e arquitetura*), em que descreve o estudo de salas de concerto em todo o mundo e identifica 17 atributos subjetivos de sua acús-

O objetivo principal da educação musical é ampliar a capacidade auditiva dos alunos, o que inclui perceber como o som é projetado no ambiente e como o ambiente responde ao som

tica (clareza, qualidade tonal, retorno, ataque, difusão, mistura e outros). As contribuições teóricas de Beranek permitem constatar que a maioria dos atributos propostos por ele está de alguma forma associada à reverberação, fenômeno que parece essencial para discutir a questão das salas para ensino da música.

Há uma condição inicial para que o som se adapte a qualquer ambiente: ele deve ser rico em harmônicos (sons cujas frequências são múltiplos da frequência fundamental). Se uma nota estiver acompanhada de seus harmônicos, é mais provável, após a ocorrência das reflexões, que subsista alguma parcela importante do som. Além disso, harmônicos mais agudos mascaram as notas mais graves – por isso, percebemos mais nitidamente sons mais agudos. Sabe-se que, em uma sala, materiais porosos absorvem o som mais agudo, materiais como as cortinas absorvem sons um pouco menos agudos e materiais estofados e cortinas absorvem sons médios. Por sua vez, painéis rígidos nas bordas, mas cujo centro fica solto e oscila (como as vidraças das janelas ou lâminas de portas, ou compensados montados longe das paredes), absorvem sons mais graves.

Todos esses aspectos devem ser considerados na escolha de salas para aulas de música, mas há divergência sobre o caráter mais desejado: essas salas devem ser 'vivas' (com maiores tempos de reverberação) ou 'secas' (com tempos curtos)? Alguns preferem o uso de salas secas, porque expõem mais as imperfeições do som – em um violino, por exemplo, descontinuidades em sequências de notas longas ou ataques ríspidos, que produzem a sensação de arranhões. Argumenta-se que perceber mais facilmente as falhas ajudaria os alunos a alcançar um melhor domínio da sonoridade. Mas outros alegam que o aluno deve, antes, se acostumar com uma sala viva, como são as salas de recitais e concertos.

CONDIÇÕES IDEAIS? As preferências de professores de música sobre as condições acústicas das salas em que atuam foram avaliadas em pesquisa recente de uma das autoras (L. Rocha), no programa de mestrado em construção civil da Universidade Federal do Paraná (com orientação de outro autor, A. Schmid). Foram entrevistados professores de canto e instrumentos, além de alunos, de uma escola de música de Curitiba (PR), para saber como definiam as condições das salas de prática e/ou ensaio e que condições consideravam ideais. Previamente, foi medido o tempo de reverberação nas salas mais utilizadas, o que permitiu correlacionar as respostas com a realidade física.

A pesquisa trouxe duas frustrações aparentes: a) as entrevistas não mostraram uma tendência para indicar, de modo empírico, o que seria uma sala ideal (para as aulas ou a prática instrumental); e b) os professores de música não dominam um vocabulário básico de acústica. A indefinição quanto ao que seria uma 'boa' sala de música, embora frustrante, é um resultado valioso, pois aponta que uma decisão sobre o espaço mais adequado envolve mais elementos que o cruzamento de medições acústicas e arquitetônicas. Quanto ao domínio de termos acústicos, o estudo permite concluir que não se podem avaliar preferências acústicas sem antes formar um consenso, disseminando para os professores as definições de critérios que descrevem uma sala de ensino de música. Mesmo termos como 'sala viva', 'sala seca', 'reverberação', 'ataque', 'clareza' ou 'textura' não são comumente conhecidos.

A obrigatoriedade da educação musical e os resultados de recentes estudos que envolvem acústica e ensino de música apontam a necessidade de um esforço de capacitação nessa área, associado à pesquisa. Com esse objetivo, foi criado o projeto Arquiteturas para um Brasil Musical (Abramus), reunindo a Universidade Federal do Paraná, a Escola de Música e Belas Artes do Paraná, a Universidade Federal de Santa Maria (RS) e a Universidade Federal do Pará. O projeto pretende, em dois anos, produzir materiais impressos e DVDs com instruções para que os administradores de escolas proporcionem espaços adequados para o ensino da música, que de fato permitam desenvolver a sensibilidade estética e a habilidade técnica.

São propostas duas ações: adequação de espaços já existentes e elaboração de projetos para a prática de ensino de música. Imaginam-se, no último aspecto, salas próprias, bem isoladas do exterior, evitando-se em especial janelas para a rua e para pátios escolares (comumente fontes de ruídos piores que o trânsito, nas ruas). As salas, além de maior altura interna (o que significará maior volume), teriam uma área destacada (simulando um palco) para apresentações e seriam revestidas com materiais que proporcionem um som agradável. O projeto pretende ainda difundir informações sobre acústica, área negligenciada por diversos agentes – professores, gestores educacionais ou gestores públicos – ligados ao ensino de música.

ANTES DE FALAR AS CRIANÇAS CANTAM! CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Guilherme Gabriel Ballande Romanelli
Professor do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná
Rua Professor Brandão, 218, apto. 502, Curitiba-PR, CEP: 80.045-135, Fone: (41) 3264-2065, e-mail: guilhermeromanelli@ufpr.br

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CHILDREN SING BEFORE THEY CAN SPEAK! SOME CONSIDERATIONS ON EARLY CHILDHOOD MUSIC EDUCATION

Resumo: Este artigo aborda princípios da Educação Musical no contexto da Educação Infantil levando em conta sua obrigatoriedade recente na Educação Básica brasileira após a promulgação da Lei 11.769/2008. Para tanto são discutidos elementos como a cultura musical das crianças, a relação que professores de Educação Infantil têm com a música enquanto área de conhecimento, as funções da música na educação e sugestões de abordagem metodológica para o ensino de música na Educação Infantil. O principal objetivo deste texto é apresentar alguns fundamentos teóricos que coloquem a música enquanto área de conhecimento essencial na formação humana desde os primeiros meses de vida, momento em que muitas crianças começam a frequentar centros de educação infantil. A argumentação do texto permite afirmar que: a música é um elemento inseparável da cultura infantil; todo docente que atua na Educação Infantil é dotado de alguma musicalidade, mesmo que não tenha tido oportunidade de estudo formal de música; as funções da música nos espaços escolares infantis devem superar a visão utilitária. Finalmente, propõem-se três princípios fundamentais que devem fazer parte das práticas de Educação Musical na Educação Infantil: prática musical (com ênfase no canto), exploração dos objetos sonoros e audição musical. Para cada um desses princípios são apresentadas algumas orientações didáticas.

Palavras-chave: Educação musical; Educação Infantil; musicalização; formação de professores.

Abstract: This paper discusses the bases of music education in early childhood formal education in Brazil. Its particular context is that music became recently mandatory in all Brazilian basic education after the 11,769/2008 Law enactment. The article discusses subjects such as the children's musical culture, the relationship that early childhood teachers have with the music as an area of knowledge, the functions of music in education, and methodological suggestions for music teaching in early childhood education. The main objective of this paper is to present some theoretical backgrounds that put the music as an area of knowledge that is essential in human formation since very early age, when many children begin to attend to nursery school. The ideas developed in this paper allow drawing de following statements: music is an inseparable

element of children's culture; all teaching staff engaged in early childhood education has some musicality, even without having previous opportunity of formal music study; the functions of music in children's school must overcome the utilitarian role. Finally, three fundamental principles that should be part of the practice of music education in early childhood education are proposed: practicing music (with an emphasis on singing); exploring objects' sounds; and music listening. Some didactic guidelines are presented for each one of these principles.

Keywords: Music education; nursery school and kindergarten; early childhood music education; teachers' formation.

ANTES DE FALAR AS CRIANÇAS CANTAM! CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Introdução

Escrever sobre criança, música e educação é abordar uma dimensão da vida que marcou profundamente cada um de nós. Basta lembrar que as músicas que nos embalaram para dormir na intimidade da família foram muitas vezes reencontradas quando tivemos nossas primeiras experiências no ambiente educacional. Essa trajetória permite afirmar que, dentre suas diversas funções na educação, a música ocupa um importante papel na transição entre a família e os espaços da Educação Infantil, confortando a criança no processo de adaptação ao desconhecido ambiente onde ela passará a maior parte do dia e onde ela construirá novos laços sociais e culturais. O espaço ocupado pela música nas relações entre a criança e o adulto é tema de muitas pesquisas, como, por exemplo, os estudos de Anna Rita Addessi (2012) que analisam essas relações musicais tanto no ambiente familiar quanto no ambiente da Educação Infantil. O ponto em comum de todas essas investigações é revelar a musicalidade das crianças como muito mais elaborada do que costumamos perceber, além de demonstrar que os pequenos se relacionam com seu entorno por meio da música, mesmo antes de desenvolverem a linguagem verbal.

Provavelmente seja a partir do reconhecimento das contribuições da música no cotidiano da Educação Infantil que ela é uma prática pedagógica corrente, acompanhando seus mais diversos momentos e espaços. Entretanto, quando questionados sobre suas ações envolvendo música, educadores e professores dos espaços pré-escolares se sentem frequentemente inseguros, conforme apontam Lélia Diniz e Luciana Del Bem (2006). As incertezas que rondam as práticas musicais na Educação Infantil têm diversas origens das quais destaco: as relações muitas vezes inseguras que os adultos têm com a música; dúvidas sobre a função da música no desenvolvimento infantil; incertezas sobre se as atividades musicais realizadas com as crianças podem ser consideradas como práticas de Educação Musical.

Para abordar esses pontos propõe-se aqui a construção de um texto inspirado na maiêutica socrática, ou seja, fundamentando a discussão a partir da formulação de sucessivas perguntas. Para escolher essa forma de argumentar também me espelhei na obra "Música na infância e na adolescência" de Beatriz Ilari (2005) que traz

questionamentos que ajudam a refletir sobre o papel da música no desenvolvimento humano. Cabe aqui lembrar que as indagações também são uma constante no desenvolvimento das crianças. Com poucos meses de idade, o olhar dos pequenos já traduz sua curiosidade pelo mundo o que rapidamente se consolida em perguntas assim que começam a falar e multiplicar os porquês.

Finalmente, indo para além do que o título deste artigo sugere, a discussão sobre a música na Educação Infantil não se restringirá ao período em que as crianças ainda não falam, mas abordará a fase pré-escolar como um todo. Relembrar que crianças cantam antes de falar é também uma forma de enfatizar a importância da música no desenvolvimento infantil.

Qual é a cultura musical das crianças?

Crianças não são simples embriões musicais à espera de se tornarem um adulto musical! Assim declara Bruno Nettl, fundamentando-se em John Blacking (in CAMPBELL, 1998). Nettl e Blacking são etnomusicólogos que dedicaram grande parte de suas pesquisas à compreensão de músicas de culturas não europeias. Suas descobertas ampliaram a maneira de entender música e lançaram novas lentes para ouvir a música dos outros, o que certamente influenciou a maneira como interpretamos a relação que as crianças estabelecem com a música desde a mais tenra idade. A partir de investigações da etnomusicologia, o termo "música" passou a designar muito mais do que aquilo que tradicionalmente entendíamos como tal. Tomando como exemplo algumas culturas africanas, a forma de combinar coletivamente os sons produzidos por pilões usados para triturar grãos pode ser entendida como uma música que acompanha o trabalho, uma vez que as batidas extrapolam sua função prática e são combinadas intencionalmente para produzir um resultado estético. Da mesma forma, consideramos, por exemplo, que os bebês fazem música quando percutem uma colher sobre a mesa, quando a principal intenção é explorar o resultado sonoro decorrente.

Retornando à afirmação de Bruno Nettl, podemos sustentar que as crianças têm uma cultura musical autêntica que é construída nas suas relações familiares e em outras relações sociais, sendo o espaço da Educação Infantil, um dos ambientes fundamentais das trocas musicais, seja entre as próprias crianças ou na sua relação com os adultos que lá trabalham.

Para François Dubet e Danilo Martuccelli (1996) a cultura escolar se constrói e se consolida a partir de um grande número de aspectos que, em muitos casos, não são percebidos ou compreendidos pelos adultos. Mesmo que as pesquisas desses autores se refiram aos anos iniciais do ensino fundamental, suas descobertas nos ajudam a explicar porque temos dificuldade em interpretar a musicalidade das crianças. Para muitos, as crianças apenas produzem muito barulho!

Podemos afirmar que o contato da criança com a música é intenso porque ele começa antes mesmo de nascer. Pesquisas sobre a audição do feto demonstram que no último trimestre da gestação, o feto não apenas ouve os sons do seu entorno, mas é capaz de registrá-los (LECANUET, 1995). É por isso que um recém-nascido reconhece a voz da mãe e das pessoas que estiveram próximas dela nos últimos meses antes de vir à luz e esse reconhecimento se fundamenta principalmente na identificação do timbre dessas vozes. É interessante destacar que dentre todas as qualidades do som[1], o timbre é a mais difícil de ser compreendida[2]. Além desse processamento complexo do som, o recém-nascido é capaz de reconhecer músicas que foram tocadas no seu entorno enquanto ainda era feto, o que permite afirmar que, diferentemente de outros aspectos culturais, a cultura musical da criança já começa a se formar antes mesmo de nascer.

Logo depois de vir ao mundo, a criança produz sons com diversos propósitos. Um deles é expressar suas necessidades, como fome, desconforto e satisfação, alternando o choro com a emissão de sons vocais que geralmente interpretamos como risadas. Entretanto, a outra forma de produzir sons, e que acontece com muito mais frequência do que a primeira, é a pura brincadeira sonora. Isso ocorre quando a criança explora o trato vocal produzindo uma infinidade de sons, explorando sons da garganta, diferentes posições e movimentos da língua, movimentos labiais e por fim a interferência das mãos sobre a boca e os lábios.

Para François Delalande (1982), essas experiências fazem parte de um jogo musical que tem por objetivo a exploração do som com a finalidade de gerar efeitos estéticos[3]. Se tomarmos como referência uma das melhores definições de música que

---

[1] As outras qualidades do som são: altura (relativamente mais grave ou agudo), intensidade (relativamente mais forte ou fraco) e duração (relativamente mais curto ou longo).

[2] O timbre é tão complexo que sua explicação exige a compreensão de um fenômeno acústico chamado série harmônica. Para não entrar em detalhes excessivamente áridos, basta destacar que, excetuando-se o adjetivo "estridente", todosos outros adjetivos utilizados para descrever um timbre são próprios de outros sentidos humanos que não a audição: suave (tato), brilhante (visão), doce (paladar), etc.

[3] No contexto da música "efeito estético" diz respeito à percepção de uma emissão sonora que não é prioritariamente utilitária e tem como objetivo principal provocar algum tipo de sensação no ouvinte

conheço, "Arte de coordenar fenômenos acústicos para produzir efeitos estéticos" (BARSA, 1994, p. 219), podemos afirmar que a criança já faz música desde muito cedo.

Além das experiências essencialmente vocais que as crianças fazem, a exploração dos objetos sonoros é uma constante em seu desenvolvimento. Não é por acaso que a maioria dos brinquedos elaborados para bebês produzem algum tipo de som, ou que panelas e suas tampas são transformadas em "baterias". O fascínio que a criança tem pelas fontes sonoras é o elemento essencial na construção de seu repertório de sons que posteriormente fundamentará suas experiências musicais.

Além das experiências auto direcionadas descritas acima, o desenvolvimento musical da criança se amplia a partir do contato com as músicas infantis, sejam aquelas cantadas pelos pais e pessoas próximas, ou aquelas aprendidas com outras crianças. Finalmente, destaco ainda a infinidade de músicas não ligadas ao universo infantil, ouvidas pelas crianças, especialmente a partir da mídia e dos suportes fonográficos.

Diante de tantos estímulos, é natural que a criança desenvolva uma "voracidade" musical e o contato com tanta música fundamenta a posição de François Delalande (1982) quando afirma que até os dois anos de idade todas as crianças são igualmente "talentosas", ou seja, todas têm enorme potencial para se desenvolver musicalmente. Outros autores, como Patrícia Campbell (1998) também destacam que não existe uma criança que seja a-musical[4] e que muito pouco se conhece sobre o que as crianças pensam e fazem musicalmente no ambiente escolar. Essa constatação me instigou a desenvolver uma pesquisa etnográfica realizada em turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental, que me permitiu encontrar manifestações musicais das crianças em todos os diferentes espaços e horários escolares (ROMANELLI, 2009).

Recapitulando a trajetória musical das crianças que se inicia antes mesmo de nascer, podemos afirmar que elas já vêm para a Educação Infantil com uma cultura musical que se fundamenta na grande variedade de experiências musicais significativas que já tiveram. Entretanto, mesmo que essas crianças já tenham uma cultura musical (GLUSCHANKOF, 2006; DELALANDE, 1982), a Educação Infantil é também um espaço privilegiado para consolidar e ampliar essas experiências.

A fim de caracterizar a cultura musical das crianças, podemos voltar ao título deste artigo: "Antes de falar as crianças cantam", para constatar que tal afirmação só é

(considerando também como ouvinte o próprio emissor do som). O efeito estético permite que um ouvinte possa fruir um som (no caso de um som fortuito) ou a combinação de sons (no caso da música).

[4] As exceções são apenas os raros casos patológicos geralmente resultantes de alguma desordem neurológica, como é, por exemplo, o caso da amusia, conforme relata Sacks (2007).

possível a partir de três princípios fundamentais: 1. Devemos ampliar nossa compreensão do que é música, superando, por exemplo, a ideia de que ela deva ser necessariamente constituída de alguma melodia[5] reconhecível. 2. Todos nós temos uma relação ativa diante dos sons que nos cercam, seja dando-lhes significado ou interagindo com eles. 3. Os sons vocais e suas combinações são a principal forma de exploração do mundo sonoro pela criança, o que começa ainda nos primeiros meses de vida.

Para propor atividades com música na Educação Infantil, é necessário saber música?

Ao refletir sobre o espaço da música na Educação Infantil devemos superar a ideia de que essa arte é apenas uma estratégia metodológica para trabalhar as mais variadas áreas do conhecimento. Sem negar as possibilidades interdisciplinares que a música apresenta, ela é antes de tudo uma forma de conhecimento que deve fazer parte do cotidiano das crianças, com objetivo de desenvolvimento musical. Nessa perspectiva, a primeira dúvida que temos é saber qual o nível de conhecimento musical devemos "dominar" para conduzir com honestidade atividades musicais.

Maurice Tardif (2002) destaca que o conhecimento do professor reúne diversos saberes no que genericamente chamamos de saberes docentes e dentre esses saberes, os disciplinares[6] têm uma relação direta com o conteúdo que o professor ensina. No caso da Educação Musical, esses conteúdos estariam ligados ao domínio da música. Dessa forma, podemos responder à pergunta do início desta seção com a afirmação "sim, é necessário saber música"!

Entretanto, antes que o leitor se sinta preterido em função do desconforto com seu próprio conhecimento musical, afirmo que todos são mais musicais do que imaginam, já que esse conhecimento não se restringe ao domínio formal e acadêmico da música.

Diferentemente da ideia que a sociedade pós-revolução industrial pretendeu consolidar (WILLIAMS, 1969), colocando a arte como uma dimensão reservada a poucos, a arte não está separada da vida. No caso da música, isso ocorre porque mesmo

---

[5]Sem se preocupar com referências lexicais, podemos definir melodia como "aquilo que permite reconhecer uma música sem que seja necessário ouvir sua letra". Aliás, essa é uma definição que foi formulada por um aluno meu de oito anos!

[6] Os outros saberes propostos por Tardif são: Saberes da formação profissional; saberes curriculares; e saberes experienciais ou práticos.

sem ter tido a oportunidade de estudar música formalmente, todo sujeito tem uma relação ampla e complexa com a música. Basta lembrar que, assim como as crianças, nós também começamos a desenvolver nossa musicalidade antes de nascer e continuamos a consolidá-la ao longo de toda vida.

Mas, se temos tanto contato com a música e desde tão cedo, porque ainda assim muitos de nós se julgam "analfabetos musicais"? Isso é consequência de uma concepção que avalia o conhecimento dando muita ênfase ao domínio que um sujeito tem de um instrumento musical ou dos elementos formais que caracterizam a música ocidental (como a leitura de partituras, por exemplo). Para Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992) a sociedade em que vivemos inculca em cada um de nós ideias pré-concebidas sobre a relação que estabelecemos com o conhecimento. Podemos sugerir que uma delas é o princípio bastante difundido pelo senso comum de que a possibilidade de aprender a tocar um instrumento musical está condicionada ao talento que o sujeito possui ou ao ambiente cultural em que vive. Dessa forma, muitos daqueles que não tiveram a oportunidade de estudar música formalmente ou interromperam[7] seus estudos musicais, assumem com naturalidade que não possuem a herança genética ou embasamento cultural que os habilitaria a se desenvolver musicalmente.

Para compreender porque o peso determinante que se dá ao talento musical dos sujeitos é uma concepção equivocada, pode-se citar o processo de alfabetização. Não se tolera que um professor abandone a missão de alfabetizar um de seus alunos porque aquela criança não possui o dom ou não vive em ambiente cultural propício para ser alfabetizada. Para o alfabetizador comprometido, todos devem ser alfabetizados, independentemente das dificuldades ou do capital cultural de cada aluno. Essa comparação serve para mostrar como a nossa relação com a música é frequentemente compreendida a partir de um conjunto de preconceitos e ideias sem fundamento.

Para o professor de Educação Infantil, o fundamental é reconhecer que saber música vai além da ideia de conhecimento formal da música erudita ocidental europeia, uma vez que esse saber inclui todas as experiências sonoras que vivenciamos antes mesmo de nascer e consolidamos durante nossa vida[8]. Essa larga vivência musical

---

[7] Vale lembrar que, em muitos casos, a desistência do estudo da música é decorrente de fatores objetivos (falta de tempo ou de recursos financeiros) ou de fatores pedagógicos (professores muito "brabos", ou sem paciência).

[8] As experiências musicais de um sujeito têm balizas que podem ser divididas nas seguintes categorias principais: 1. Experiência musical pré-natal; 2. Experiência musical familiar (especialmente na fase pré-escolar); 3. Experiência musical nos anos inicias da educação básica (relação com colegas); 4. Experiência musical na adolescência (ligada à ideia de pertencimento a um determinado grupo). As

certamente se constitui enquanto um rico material para planejar atividades de música na Educação Infantil.

Entretanto, se por um lado eu afirmo que, "sim" é necessário saber música para conduzir atividades de música na Educação Infantil e destaco que todos sabem muito mais música do que imaginam, por outro lado, não se pode eximir o docente que atua na Educação Infantil do investimento que deve fazer na sua própria formação musical. A musicalidade que todos temos é um sólido ponto de partida para se desenvolver musicalmente ao longo de toda a vida[9].

Para que serve a música na Educação Infantil?

Quando questionados sobre a função da música é muito comum profissionais da Educação infantil declararem que ela "acalma as crianças". Esse tipo de testemunho geralmente vem acompanhado da ideia de que é bom reproduzir gravações de música clássica, pois assim as crianças ficam menos agitadas. Esse discurso é recorrente em todo o Brasil[10] e provoca dois questionamentos importantes: Por que as crianças precisam ser acalmadas? Por que a música clássica é escolhida para acalmar os pequenos?

Respondendo à primeira pergunta, evidentemente o ambiente educacional pressupõe um lugar organizado onde as crianças também aprendem a seguir regras, sendo a adaptação à rotina uma das atividades permanentes na Educação Infantil. Entretanto, o docente que trabalha com crianças deve sempre se perguntar se o objetivo de acalmar as crianças é para o desenvolvimento delas ou para seu próprio conforto. Deve-se diferenciar uma criança apática de uma criança que foca sua atenção e por isso está quieta. A apatia é um dos piores comportamentos de uma criança e vai contra um dos objetivos fundamentais da Educação Infantil que é estimular a curiosidade, condição essencial para que a criança possa descobrir o mundo que a cerca. Bem diferente de uma situação de apatia, a criança que foca sua atenção, geralmente está calma e desenvolve a capacidade de se concentrar, habilidade essencial para lidar com

---

experiências musicais da fase adulta serão sempre construídas tomando como referência as quatro categorias aqui descritas.

[9] Sempre afirmo que qualquer professor tem plenas condições de desenvolver o domínio sobre sua voz cantada, aprender a tocar um instrumento musical e mesmo decodificar o sistema de escrita musical (partituras), habilidades que não dependem de talento.

[10] Essas falas representam o ponto de vista de milhares de professores de todas as regiões do Brasil e foram recolhidas por mim ao longo de mais de uma década atuando em cursos de formação de professores na área de Educação Musical.

atividades que exigem um maior engajamento intelectual. Nos dois casos citados, o resultado é uma criança em silêncio, entretanto, há uma grande diferença entre elas no que se refere ao ganho educacional.

Quanto ao segundo questionamento, que trata da música clássica, podemos afirmar que seria uma simplificação utilizá-la como "calmante". Em primeiro lugar, o termo "música clássica"[11] é demasiado abrangente para ser simplificado a uma função elementar. Por outro lado, algumas músicas clássicas podem produzir o efeito oposto de acalmar, como é o caso da obra "A cavalgada das valquírias" de Richard Wagner. Acalmar com música clássica pode ser positivo quando a própria música é objeto de apreciação (o que será desenvolvido mais adiante).

Outro aspecto ligado à função da audição musical para acalmar crianças é a música de fundo. Nesse caso é necessário ter cuidado com o contexto em que essa música será utilizada: se acompanhando uma atividade repetitiva, como por exemplo, explorar brinquedos de peças que se encaixam, ela terá bons resultados. Entretanto, se a música competir com outra atividade, ela facilmente atrapalhará a concentração das crianças.

Um equívoco que se encontra nos discursos de muitos docentes é colocar a música como a solução para todas as dificuldades do desenvolvimento da criança. É o que chamamos de concepção da música enquanto panaceia[12]. Atribuir à música funções que não lhe são próprias pode gerar aberrações para o campo educacional. Assim afirma Beatriz Ilari (2005) ao escrever sobre uma pesquisa que descreve um suposto "efeito Mozart", atrelando o aumento cognitivo de crianças à audição de músicas desse compositor austríaco. Segundo a autora, essas pesquisas jamais foram replicadas para comprovar a veracidade de suas conclusões, o que demonstra a fragilidade de argumentos que relacionam a aprendizagem da música com o desenvolvimento do pensamento matemático[13].

Célia Almeida (2001) discorre sobre a função da Arte na educação destacando sua dupla função: contextualista ou essencialista. Adaptando as ideias dessa autora, para

---

[11] O termo música clássica é amplamente utilizado para se referir à música de concerto. Entretanto, a locução também pode designar a música do classicismo europeu, período que ocorreu na segunda metade do século XVIII. De forma geral, "música clássica" pode ser representada por uma lenta ária para flauta solo, ou um movimento agitado de uma sinfonia que reúne mais de 90 músicos em uma gigantesca orquestra.

[12] Termo que vem da mitologia grega (*panákeia*) e que designa um remédio capaz de curar todos os males.

[13] A música tem muitas relações possíveis com a matemática, entretanto, o estudo de uma dessas áreas não provoca necessariamente o desenvolvimento da outra, como em um processo causal.

o campo da música, uma visão contextualista estaria relacionada a todos os benefícios que poderiam ser alcançados por meio da música, sem que essa arte fosse o principal objetivo. Nessa concepção entram muitos elementos, como por exemplo, o desenvolvimento motor, da fala, das relações sociais, entre outros[14]. Já, a visão essencialista, defende a música pela música, ou seja, enquanto área do conhecimento que deve fazer parte dos espaços educacionais, com a mesma importância das outras áreas. Nessa concepção, o principal benefício de aprender música é ampliar os conhecimento e experiências musicais.

Contrariamente a algumas orientações mais radicais, destaco que as visões contextualista e essencialista não são concorrentes mas complementares. Um bom exemplo disso é a tradicional música infantil "Frère Jacques" que em português ganhou várias versões, da qual eu destaco "Meu lanchinho"[15], que pode ser explorada de acordo com as duas concepções. Ao cantarem a versão do lanche, as crianças se condicionam a se posicionar para o lanche, já sabendo que em breve vão se alimentar. Essa é uma abordagem contextualista da utilização da música, ou seja, a música para organizar a rotina das crianças. Destaca-se que reconhecer e se adaptar à rotina é um dos objetivos educacionais da Educação Infantil. Por outro lado, na concepção essencialista, essa mesma música pode ser cantada explorando suas qualidades essencialmente musicais, como é o caso de sua forma de cânone. Nessa experiência, as crianças podem cantar a música de forma deslocada, experimentando a sobreposição de vozes, o que permite reconhecer aspectos como a harmonia[16].

A partir das considerações acima, pode-se afirmar que a função da música na Educação Infantil vai além de reger o comportamento de crianças, mas serve, sobretudo para formar o sujeito autônomo diante do mundo sonoro e musical no qual vive. Essa autonomia almejada na Educação Musical se reflete no desenvolvimento da capacidade que a criança tem para: 1. Fazer suas próprias escolhas musicais; 2. Estabelecer relações entre diferentes músicas e sons; 3. Cultivar a curiosidade sobre novas músicas e novos sons.

---

[14] Alan Merriam (1964) é um etnomusicólogo que destaca diversas funções que a música pode assumir na sociedade.

[15] "Frère Jacques" é uma música do folclore francês que tem versões em muitas línguas diferentes. Em português, suas versões mais conhecidas são: "Meu lanchinho"; "Polegares" e "Motorista".

[16] "Forma" é o aspecto da música que diz respeito à sua construção. Uma "canção", por exemplo, é uma forma musical onde há alternância entre estrofes e refrão. O cânone, ou *canon*, é uma forma musical em que uma mesma melodia é executada de maneira deslocada por vozes diferentes, ou seja, um grupo de músicos começa a interpretá-la desde o início quando seus colegas já interpretam trechos mais adiante.

O que podemos fazer para o desenvolvimento musical das crianças?

Para Esther Beyer (2003) há três saberes principais implicados em ações de Educação Musical: 1. Saber música; 2. Saber sobre criança; e 3. Saber ensinar música. Quanto ao primeiro saber, como já dito: todos nós conhecemos mais música do que imaginamos, mesmo que, conforme vimos, esse saber possa e deva ser refinado ao longo de toda a vida. No que se refere ao segundo, o "saber sobre criança", podemos afirmar que esse é o conhecimento mais desenvolvido por bons profissionais da Educação Infantil, seja durante seus estudos formais (como a graduação, por exemplo), durante cursos de aperfeiçoamento e formação continuada, ou como decorrência de sua experiência profissional.

O terceiro saber destacado por Beyer, "Saber ensinar música" é o que merece maior atenção no planejamento de atividades em Educação Musical. Mesmo que a criança já venha para o ambiente da Educação Infantil com alguma experiência musical, devemos lembrar que o espaço escolar é um espaço educacional, ou seja, a criança deve se desenvolver para além do que se desenvolveria se não estivesse lá. Isso pressupõe a existência de uma didática específica de Educação Musical para a Educação Infantil.

Ao pesquisar sobre o que deve ser contemplado em uma proposta de Educação Musical na Educação Infantil, encontram-se vários referenciais importantes, dentre os quais destaco Émile Jaques Dalcroze (Suíça), Edgar Willems (Bélgica - Suíça), Carl Orff (Alemanha), Zoltán Kodály (Hungria), François Delalande (França), Keith Swanwick (Inglaterra), Beatriz Ilari (Brasil) e Violeta Gainza (Argentina). Tomando esses educadores musicais como referência, sugiro aqui uma proposta de Educação Musical fundamentada em três aspectos: 1. Cantar muito; 2. Explorar o mundo sonoro; e Ouvir muita música. Destacando que nenhum desses aspectos é mais importante do que o outro e que não há uma ordem em que devem ser explorados, tomo a metáfora do "tripé"[17] e detalho a seguir cada um deles.

1. Cantar[18] muito

---

[17] O tripé é uma estrutura de sustentação fundamentada em três escoras onde todas são essenciais e nenhuma é mais importante do que a outra. O tripé fica perfeitamente assentado em qualquer superfície relativamente plana, sem que a orientação das escoras interfira no equilíbrio do conjunto.

[18] Neste artigo, o verbo "cantar" engloba todas as formas de prática musical, em especial a composição, a improvisação e a interpretação musical. Essa dimensão poderia ser simplesmente denominada "fazer musical", mas dada a importância do canto no desenvolvimento da criança e levando em consideração a formação do professor de Educação Infantil, prefiro dar ênfase ao canto.

A voz é o instrumento natural de todo ser humano. Sua expressividade é incomparável e por isso serve de referência para todos os outros instrumentos musicais. Conforme já tratado neste artigo, as primeiras experiências ativas das crianças com a música são a exploração do próprio trato vocal, experimentando todo tipo de combinação de sons que elas conseguem produzir.

O canto é tão importante no desenvolvimento musical que devemos cantar para e com as crianças. No primeiro caso, cantar para elas é a oportunidade de reforçar o canto como forma de expressão humana, além de fortalecer os laços afetivos essenciais ao processo educacional. Cantar com elas é dar-lhes a oportunidade da prática musical, instância essencial sem a qual não há aprendizagem musical. É pela prática (canto) que a criança apreende os códigos de afinação, forma musical, elementos rítmicos, entre muitos outros elementos da música.

Com relação ao repertório a ser cantado, podemos começar com as músicas que conhecemos bem. Isso nos dará mais segurança ao cantar, pois são melodias que já interpretamos muitas vezes. Além das músicas folclóricas, isso inclui outros gêneros e estilos[19], como a MPB, o rock ou a música clássica. Entretanto, o repertório mais importante é o rico cancioneiro folclórico brasileiro: ele fundamenta nossa identidade cultural e permeia gerações[20].

Mesmo sem ter o estudo formal de técnica de canto, o professor pode promover uma forma de cantar bastante saudável e com bom resultado estético. Para isso há uma "regra de ouro": cantar sempre piano (ou seja, fraco). Essa orientação é muito importante, pois, tanto os professores quanto as crianças têm mais probabilidade de cantar afinado e com um timbre adequado quando cantam piano. Deve-se lembrar de que não é necessário ensinar uma criança a gritar! Ela já faz isso naturalmente nos momentos que lhe pertencem, como por exemplo, o recreio.

---

[19] Devem-se excetuar as músicas que são tocadas nos veículos midiáticos. Não se trata de julgar inapropriada toda música que está presente na mídia, mas revisar o papel das instituições educacionais. Um centro de educação infantil deve apresentar às crianças aquilo que ela dificilmente conheceria só por meio da mídia, ou seja, deve ampliar suas experiências musicais. Por outro lado, a criança já tem uma relação estabelecida com os meios midiáticos que não necessita ser reforçada na educação formal. Evitar músicas que estão na mídia também exime o professor da difícil tarefa de julgar o repertorio que deve ser valorizado e o que deve ser evitado.

[20] Há muitos bons referenciais sobre o cancioneiro folclórico infantil, dentre os quais destaco Ermelinda Paz (2010) e Mara Fontoura e Lydio Silva (2008). Com relação à importância do cancioneiro folclórico infantil, deve-se também ressaltar que ele é tão influente na cultura musical europeia que é possível reconhecer várias de suas melodias em composições de autores consagrados, como Mozart e Mahler, por exemplo.

O cantar sozinho é uma tarefa difícil até para grandes cantores profissionais, por isso, sempre que possível é muito importante contar com apoios harmônicos. O violão, ou o teclado são exemplos de apoios harmônicos, pois podem tocar várias notas simultaneamente enquanto cantamos, dando suporte à melodia interpretada. Entretanto, no caso do professor não dominar nenhum desses instrumentos[21], ele pode ser apoiar em gravações dos acompanhamentos das músicas, genericamente chamados *playbacks*[22].

Sobre o canto, é importante destacar ainda que o caráter lúdico deve sempre se fazer presente, tomando como princípio que a ludicidade é uma instância privilegiada de aprendizagem (ROMANELLI, 2010) e que, conforme destaca François Delalande (1984), "a música é uma brincadeira de crianças".

2. Explorar o mundo sonoro

Uma das primeiras relações do bebê com o mundo são suas interações com o universo sonoro, por meio da percepção e exploração dos sons à sua volta.

Promover atividades de ampliação de percepção sonora das crianças as ajuda a ouvir melhor. É o que alguns autores chamam da transição entre o ouvir e o escutar, significando o segundo verbo a capacidade de se relacionar com o som de forma ativa, ou seja, reconhecendo fontes sonoras, estabelecendo comparações, etc.

A aprendizagem musical será sempre privilegiada quando uma criança explora o mundo sonoro. De um lado, ela compreende melhor os fenômenos acústicos com os quais a música é feita, como por exemplo, soprar no gargalo de uma garrafa e se apropriar do princípio acústico que permite o funcionamento de uma flauta transversal. Por outro lado, é por meio da exploração de objetos sonoros (SCHAEFFER, 1966) que as crianças reconhecem e estabelecem comparações entre os parâmetros do som: altura, intensidade, duração e timbre.

No ambiente da Educação Infantil, a exploração do mundo sonoro inclui a utilização do corpo como instrumento[23], a exploração da potencialidade sonora de diferentes objetos e sua transformação em instrumentos musicais[24].

---

[21] Destaco que qualquer professor pode aprender a tocar esses instrumentos, independentemente de sua idade ou suposto talento.

[22] Dentre várias obras que oferecem um CD com gravações de *playback*, destaco Mara Fontoura e Lydio Silva (2008) e Madalozzo, et al. (2011).

[23] Uma referência importante na utilização do corpo como instrumento musical é o trabalho do grupo brasileiro "Barbatuques": www.barbatuques.com.br

3. Ouvir muita música

O objeto de estudo principal da Educação Musical é a própria música, ou seja, a obra musical, que se torna tema gerador para um planejamento. Para conhecer uma obra musical é necessário ouvi-la!

O hábito de ouvir música é essencial para a construção do repertório musical das crianças: quanto mais amplo for seu repertório, maior será sua capacidade de criar e improvisar musicalmente, além de estabelecer relações mais ricas entre músicas diferentes.

Diante da banalização da música no momento em que vivemos[25], é importante organizar as atividades de audição musical seguindo alguns pontos essenciais: preparar a audição; ouvir muita música diferente; estabelecer relações entre diferentes músicas; ouvir música ativamente e primar pela qualidade da audição.

Preparar a audição significa, em primeiro lugar, ajudar as crianças a ficarem disponíveis para ouvir a música da atividade. Como não é muito eficaz pedir "silêncio" às crianças, o ideal é propor atividades lúdicas que tenham como resultado final a diminuição do ruído dentro da sala de atividade e consequente aumento da percepção dos pequenos. O compositor Murray Schafer (1991) chama esse tipo de prática de "limpeza de ouvidos".

Com um ambiente propício, ou seja, relativamente silencioso, pode-se ouvir música seguindo o princípio de sempre ouvir muita música diferente (exceto as que estiverem na mídia, como já destacamos). Beatriz Ilari (2010) destaca que uma criança pode ouvir qualquer tipo de música além da música infantil. A variedade de músicas ouvidas será essencial para a ampliação do repertório e consequente criatividade musical da criança. Diante da infinita quantidade de músicas a que temos acesso, para selecionar as que serão apresentadas às crianças, pode-se priorizar as gravadas com instrumentos "de verdade", ou seja, evitando o uso da eletrônica para imitar o som de instrumentos acústicos[26]. A riqueza de timbre de instrumentos verdadeiros é inimitável

---

[24] Deve-se destacar que qualquer atividade de construção de instrumentos só tem validade para Educação Musical se for possível fazer música com o novo instrumento musical, ou seja, o resultado sonoro é mais importante do que o resultado estético

[25] Atualmente, é possível ouvir música nos mais diversos lugares: supermercados, restaurantes, lanchonetes, shopping centers, elevadores, e até dentro dos ônibus.

[26] Para saber se foram utilizados instrumentos verdadeiros durante a gravação, basta ler o encarte do CD ou procurar informações nos *sites* dos artistas. O nome de cada músico figurará na ficha técnica, com a

o que se constitui como aspecto essencial na formação musical da criança. No que se refere à variedade, é sempre oportuno trazer para a sala de atividade aquilo que dificilmente a criança descobriria por meio dos veículos mediáticos. Outro aspecto que exige cuidado é o tempo de exposição à uma nova música. Em muitos casos, as obras musicais têm duração de vários minutos, sendo necessário fazer recortes, de forma que as crianças possam ouvir concentradamente o trecho escolhido[27].

Estabelecer relações entre diferentes músicas é a ampliação das experiências de escuta musical quando a criança começa a reconhecer elementos de uma música na outra. As exclamações típicas das crianças como "parece o começo daquela outra música" são essenciais para reconhecer que a criação artística sempre se fundamenta em elementos criados por outros (BAKHTIN, 1992).

Ouvir música ativamente significa que a criança não pode ter uma atitude passiva durante o momento de audição musical. Para que os pequenos possam se concentrar diante de algo tão abstrato quanto a música, é necessário que haja propostas ativas, muitas delas corporais. Respeitando a tríade inseparável: criança, música e movimento, Wuytack (1995) sugere uma série de atividades para que a criança preste atenção no trecho ouvido. Para isso, é possível, por exemplo, fazer brincadeiras coreográficas e rítmicas de partes da música antes e depois de ouvir o trecho original. Esse tipo de atividade permite que a criança reconheça no trecho ouvido elementos musicais de que ela se apropriou por meio das atividades práticas, o que torna sua escuta mais concentrada e consequentemente mais rica.

Como o contato com a música ao vivo é raro[28], as propostas de audição musical só podem ser realizadas utilizando-se algum tipo de aparelho de som. Para isso é muito importante que ele tenha qualidade suficientemente boa para que todas as crianças da sala de atividade possam ouvir o trecho musical com qualidade. Geralmente os pequenos aparelhos portáteis não são o suficiente e é necessário ligá-los em uma caixa

---

indicação do instrumento que gravou. Quando os instrumentos são "imitados" eletronicamente, um grupo instrumental fica a cargo de apenas um músico, geralmente relacionado com "*samplers*" ou "teclados". Destaco que o teclado é um instrumento extraordinário, mas sua função não é imitar o som de outros instrumentos, mas produzir combinações sonoras que só ele pode fazer.

[27] Na Educação Infantil crianças que ainda não estão acostumadas a ouvir música ativamente dificilmente se concentrarão por mais de 45 segundos diante de um aparelho de som. Por isso é importante fazer recortes. Para isso a música nunca deve ser interrompida abruptamente mas diminuída gradualmente até desaparecer, utilizando-se o botão de "volume".

[28] A música ao vivo é insubstituível (ILARI, 2005), mas levar crianças a um show ou concerto é muito complexo na especificidade da Educação Infantil (questões logísticas e legais). Entretanto, existem propostas interessantes que promovem a vinda de músicos da comunidade para dentro da sala de atividade promovendo ótimas experiências de apreciação musical (Ver LIMA e ROMANELLI, 2012).

amplificada por meio de um cabo que conecte a saída de fone de ouvido do som pequeno à entrada da caixa de som[29] (MADALOZZO, et al. 2011).

Por onde começar?

No Brasil a Educação Musical se encontra em um momento especial em função da promulgação da Lei 11.769 de 2008 que torna o conteúdo de música obrigatório em toda Educação Básica. Dessa forma, o ensino de música passou a ser compulsório desde 2012 quando a Lei entrou em vigor. Em lugar de preocupar os profissionais da Educação Infantil com o novo fardo que terão que carregar, vislumbra-se a oportunidade de interpretar esse momento como a possibilidade de quebrar a tradição perversa na escola brasileira, onde poucos têm acesso ao conhecimento musical de forma mediada, apesar da impressionante riqueza musical do nosso país.

Para construir uma proposta que valorize o ensino de música no período pré-escolar, o profissional da Educação Infantil deve confiar mais em sua musicalidade, lembrando bem que ele não é um sujeito a-musical. Isso não significa, entretanto, que o comodismo se instale no que se refere à formação musical. Todos nós temos a possibilidade de aprender música durante toda a vida e nunca é tarde para se iniciar no canto ou em algum instrumento musical.

Trazer um repertório diferente às crianças é um desafio grande. Para superá-lo é necessário que o professor amplie seu próprio repertório musical, dispondo-se a fazer novas descobertas. Isso certamente dissolverá preconceitos musicais e trará novos referenciais estéticos. Por isso é importante reacender em cada um de nós o encantamento pela descoberta sonora e musical como tão bem retrata o filme "O som do coração" (2007).

A descoberta musical é um universo sem fim, pois, assim como este artigo, a música certamente traz mais perguntas do que respostas. É por isso que temos a incrível capacidade de ouvir uma mesma música mais de cem vezes e ainda assim descobrir algo de novo!

Finalmente, devemos aproveitar a Educação Infantil como um dos momentos mais extraordinários para explorar a música. Afinal, as crianças já cantam antes de falar.

---

[29] Os cabos para fazer a ligação entre o aparelho de som e a caixa amplificada podem ser encontrados facilmente em lojas de produtos eletrônicos, sob o nome "RCA – P2" ou "P10 – P2".

Referências

ADDESSI, A. R. Interação vocal entre bebês e pais durante a rotina da "troca de fraldas". **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n.27, p. 21-30, jan./ jun. 2012.

ALMEIDA, C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERRREIRA S. (Org.). **O ensino das artes:** Construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001, p. 11-38.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEYER, E. Reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Orgs.). **Ensino de música:** propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003, p. 101-112.

ENCICLOPÉDIA BARSA. v. 11. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica, 1994.

BOURDIEU, P; PASSERON, J-C. **A reprodução.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 19 ago. 2008. Seção I, p. 01.

CAMPBELL, P. **Songs in their heads:** Music and its Meaning in Children's Lives. New York: Oxford University Press, 1998.

DELALANDE, F. **La musique est um jeu d'enfant.**Paris: Buchet/Chastel, 1984.

DINIZ, L; DEL BEN, L. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, p. 27-37, set. 2006.

DUBET, F; MARTUCCELLI, D. **À l'école: Sociologie de l'expérience scolaire.** Paris: Seuil, 1996.

FONTOURA, M. e SILVA, L. **Cancioneiro infantil, um pouco mais do que já foi dito.**Curitiba: Cancioneiro,2001.

GLUSCHANKOF, C. **Spontaneous musical behaviors in Israeli Jewish and arab kindergartens – searching for universal principles within cultural differences**. Jerusalem. (Doctoral dissertation), 2006.

ILARI, B. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. In: 1. Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2005.

_____. **Música na infância e na adolescência**. Curitiba: IBPEX, 2010.

LECANUET, J-P. **L'éxpérience auditive prénatale.** In. DELIÈGE, I. e SLOBODA, J. Naissance et développement du sens musical. Paris: Presses Universitaires de France, 1995, p. 7-38.

LIMA, V.; ROMANELLI, G. Caderno de orientações para implementação do projeto "Músico da família ao vivo: um contexto de Educação Musical". In: IARTEM – Encontro Regional América Latina. **Anais...** Curitiba, 2012.

MADALOZZO, T., *et al* (Orgs.). **Fazendo música com crianças**. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

MERRIAM, A. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

PAZ, E. **500 canções brasileiras**. Brasília: MusiMed, 2010.

ROMANELLI, G. **A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2009, Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

_____. A música como instrumento de ludicidade para a criança. **Revista Aprendizagem**, n. 19, Curitiba: Editora Melo, 2010.

SACKS, O. **Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHAEFFER, P. **Traité des objets musicaux.** Paris: Éditions du Seuil, 1966.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SOM do coração, O. Direção: Kirsten Sheridan. Fotografia: John Mathieson. [S.l.]: Warner Bros. Pictures, 2007. 1 DVD (100 min), NTSC, color. Título original: August Rush.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

WUYTACK, J.; PALHEIROS, G. **Audição Musical Activa**. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.

000028

Algumas ideias de Paulo Bosísio sobre aspectos da educação musical instrumental

Guilherme Romanelli (UFPR)
Beatriz Ilari (UFPR)
Paulo Bosísio (UNIRIO)

Resumo: Este artigo consiste em um relato de uma entrevista semi-estruturada conduzida com o Professor Paulo Bosísio, uma das maiores autoridades do ensino do violino no Brasil. Na presente entrevista, conduzida em Janeiro de 2004, em Quatro Barras (Paraná), o Professor Bosísio fala sobre sua trajetória, os anos iniciais da educação instrumental, as características indicadas ao professor de instrumento, a relação triádica entre aluno-professor-responsável na educação instrumental, a questão da leitura musical e o Método Suzuki da Educação de Talento, entre outros. Implicações para a educação musical instrumental são delineadas no final do artigo.

Palavras-chave: educação musical instrumental; iniciação musical; violino; Paulo Bosísio.

Abstract: This paper reports on findings from an interview conducted with Professor Paulo Bosísio, who is one of Brazil's main authorities in violin pedagogy. In the interview that was conducted in January, 2004 in the city of Quatro Barras (state of Paraná), Professor Bosísio describes his own musical path, musical beginnings, characteristics of instrumental teachers, the triadic relationship that exists between student-teacher-parent in instrumental music education, the issue of musical literacy and notation, and the Suzuki Method, among other issues. Implications for instrumental music education are drawn at the end of the paper.

Keywords: instrumental music education; musical beginnings; violin; Paulo Bosísio.

ROMANELLI, Guilherme; ILARI, Beatriz; BOSÍSIO, Paulo. Algumas ideias de Paulo Bosísio sobre aspectos da educação musical instrumental. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 7-20, dez. 2008.

000029

Fugindo do calor do verão carioca, Paulo Bosísio esteve no Paraná em janeiro de 2004, ministrando um curso de violino e descansando nas horas vagas.[1] Tivemos o privilégio de ter um encontro com este grande mestre – que raramente deixa o sossego e a tranquilidade de seu apartamento e de seu encanto pelo Rio de Janeiro – em que pudemos relatar algumas ideias que norteiam suas atividades, de muitos anos, como violinista e professor.

Paulo Bosísio é, sem sombra de dúvida, um dos maiores pedagogos do violino do Brasil e do mundo. Responsável pela educação musical e formação de diversos violinistas e instrumentistas brasileiros, Bosísio é referência no Brasil no ensino de cordas e música de câmara. Contudo, seu trabalho ainda é pouco documentado, talvez porque no Brasil ainda esteja presente a tradição de enfatizar as qualidades de um instrumentista sem fazer muitas referências sistemáticas sobre seu processo de formação; processo este que é determinante para seu desempenho profissional. Em outras palavras, por trás de um grande instrumentista, há, na maioria dos casos, um grande professor.

Como foi dito anteriormente, Paulo Bosísio foi o 'grande professor' de muitos músicos brasileiros, muitos dos quais ocupando lugares de destaque no exterior. Além disso, Bosísio vem, há muitos anos, atuando ativamente na formação de instrumentistas-professores. Suas ideias pedagógicas, adotadas por muitos professores brasileiros, são fruto de uma grande sensibilidade musical aliada a um trabalho sistemático de investigação acerca de tudo o que se refere ao ensino e aprendizagem da música. Não surpreendentemente, Paulo Bosísio já foi entrevistado em outras ocasiões por instrumentistas e pesquisadores brasileiros (ver, por exemplo, ANDRADE, 2005), porém nesses trabalhos, pouca ênfase foi dada ao trabalho de iniciação ao instrumento. Sendo assim, na presente entrevista, conduzida em 22 de Janeiro de 2004 em Quatro Barras, Paraná, na residência de um de seus alunos que hoje atua como professor, Paulo Bosísio fala sobre sua trajetória, os anos iniciais da educação instrumental, as características indicadas ao professor de instrumento, a relação triádica entre aluno-professor-responsável, a questão da leitura musical e o Método Suzuki da Educação de Talento, entre outros. Todas essas questões são obviamente centrais à área de educação musical instrumental.

---

[1] Os autores agradecem ao violinista Marco Vinícius Damm, por disponibilizar sua casa para a realização da entrevista, local onde o professor Paulo Bosísio se hospeda durante suas vindas a Curitiba.

Método de entrevista e seleção de dados

O método utilizado foi o da entrevista semi-estruturada em que as questões são pré-elaboradas e ordenadas, podendo sofrer alterações no decorrer do processo de coleta de dados (SEIDMAN, 1991). O material gravado em *Mini Disc* foi transcrito literalmente e na íntegra e posteriormente categorizado em eixos temáticos para que pudesse ser feita uma seleção dos temas que constariam do presente artigo. Uma versão preliminar do texto foi enviada ao professor Paulo Bosísio para que ele pudesse examiná-la e também verificar a consistência entre o discurso oral (gravado no momento da entrevista) e o escrito. Em seguida foram redigidas a introdução e as considerações finais, onde expusemos nossas impressões e reflexões acerca das ideias de Bosísio.[2]

Iniciação ao instrumento: a experiência de Bosísio e sugestões sobre a introdução ao instrumento

Guilherme e Beatriz – Fale um pouco sobre sua trajetória, sua história, iniciação à música, as primeiras notas no violino e seu trabalho atual.

Paulo Bosísio – Nasci em 1950 na cidade do Rio de Janeiro e sendo o mais moço de quatro, ainda quando criança, já ouvia muita música em casa, uma vez que meus irmãos mais velhos tocavam piano e violão. Acho que isso ajudou bastante em minha trajetória musical.

Meu primeiro acesso à música deve ter sido com uns cinco ou seis anos de idade, quando vinha uma professora de canto orfeônico na nossa casa para ensinar a gente a cantar. Eu acho que isso foi muito decisivo porque tem tudo a ver com a coisa do violino, com a expressividade da voz. Durante estas aulas, nós cantávamos canções de natal e outras cantigas brasileiras.

Mais adiante, os meus pais também me colocaram num curso de iniciação musical, por volta dos seis anos de idade, ministrado por freiras de Ipanema da ordem dos Franciscanos e

[2] Convenções utilizadas na transcrição do material de entrevista: Frase entre hífens: aposto do entrevistado; frase entre colchetes: aposto do entrevistado com maior ênfase e pausa; frase sublinhada: ênfase do entrevistado no termo ou sentença; frase entre parênteses: complementação dos entrevistadores para facilitar a compreensão do leitor.

que incentivaram minha mãe a me colocar para estudar um instrumento de corda, ou alguma coisa assim, porque meu ouvido, segundo elas, era muito bom e eu já sabia o nome das notas sem precisar olhar no teclado, coisa que não tem nada de muito excepcional não. Isto é muito comum; não acredito na história de ouvido absoluto.

Em seguida, fiz mais um cursinho de iniciação musical no Conservatório Brasileiro de Música com a Dona Liddy Mignone,[3] esposa do maestro Francisco Mignone,[4] e este curso foi muito bom. Eu me lembro que nós fizemos várias coisas, desde a captação da altura dos sons, trabalhos com melodias, com frases musicais, com ritmos, etc., e foi muito bom. E por aí, então, Dona Liddy Mignone aconselhou a minha mãe que me pusesse pra estudar um instrumento de corda. No Conservatório Brasileiro de Música só tinha um instrumento, que era violino, então este foi... Eu não escolhi, foi o que sobrou pra mim, e meu pai achou melhor então, para evitar se locomover ao centro da cidade, que estudasse particular, com essa professora em Copacabana que foi a única professora que eu tive no Brasil: Yolanda Peixoto.[5] Aí sim, do ponto de vista da aplicação do ensino do violino, eu acho que ela foi extraordinária porque ensinava violino e teoria musical ao mesmo tempo - o que é uma coisa muito, muito interessante. Então a aula era dividida em duas partes, não me lembro mais se de início eram duas aulas pequenas por semana, curtas, ou se era uma aula... isso realmente não me lembro, mas eu me lembro que (a aula) era dividida em teoria musical, porém aplicada de um jeito que não era "seco"; cantando, solfejando, etc., muito bem feito; além da parte de violino. Ela também foi professora do Airton Pinto[6] que elogiou muito esse tipo de didática do ensino de teoria e violino ao mesmo tempo.

E, dali para diante, comecei a fazer uns *solos*, com a Orquestra do Teatro Municipal do Rio de Janeiro e Orquestra Sinfônica Brasileira (OSB). Quando solei com a OSB o concerto

---

[3] Liddy Chiaffarelli Mignone, primeira esposa do maestro e compositor Francisco Mignone foi professora de piano do Conservatório Brasileiro de Música, morreu em um desastre aéreo em 1961.

[4] Francisco Mignone (1897 – 1986), compositor brasileiro, filho de italianos. Foi representante do nacionalismo brasileiro que visava introduzir o patrimônio do folclore na música orquestral de tradição clássico-romântica.

[5] Yolanda Peixoto de Faria Neves, professora de violino, aluna de Humberto Milano no antigo Instituto Nacional de Música, hoje Escola de Música da UFRJ.

[6] Airton Teixeira Pinto, violinista ex spalla da OSESP, ex-integrante da Orquestra Sinfônica de Boston e livre docente IA-UNESP.

de Max Bruch[7] era na época de já ir para a Europa. Lá estudei com Max Rostal[8] com quem sempre quis estudar pelas indicações que me davam. Ali permaneci por nove anos aprendendo muito e também desenvolvendo o hábito de tocar em público, *solar* com orquestra ou mesmo com piano, fazer concursos; tudo isso que tem um pouco a ver nessa fase da vida da gente. E foi aí que eu comecei a dar aulas. Pensei que nunca fosse dar aulas de violino; por acaso comecei a dar e achei bom, mas não achei decisivo ainda. Quando voltei ao Brasil é que me interessei a fundo pela didática... mais ou menos por aí.

G&B – Falemos um pouquinho sobre a educação musical instrumental. Qual é a melhor idade para uma criança começar a tocar um instrumento?

PB – É, acho que é como tudo na vida, não tem uma idade padrão prá se começar e depende da criança que está na frente: - se ela demonstra interesse, se ela é capaz de se concentrar, e se tem também quem a assista fora da sala de aula. Por isso uma criança de três anos de idade, por exemplo, que fora da sala de aula não tem quem a assista, não vale a pena, vocês sabem muito bem. Quer dizer, na verdade, na minha época era dito assim: "aprende-se a tocar violino junto com a alfabetização". No meu tempo era isso. E isso era uma coisa que não era questionada, mas a gente sabe que sempre houve muita gente que começou muito cedo, não só grandes violinistas como Heifetz,[9] mas também violinistas 'não grandes' que começaram muito cedo também. Depende muito da situação, do meio. Por outro lado também, a criança tem que ter uma infância com menos obrigações, mas se ela demonstra vontade e tem quem a assista, até com três anos de idade, não é? Eu acho apenas que quando ela começa muito tarde, as coisas se tornam naturalmente um pouco mais difíceis - não impossíveis, mas um pouco mais difíceis - e acredito que sete anos de idade, oito anos de idade também é uma idade muito boa de uma maneira geral pra dizer que se possa começar a estudar violino.

---

[7] Concerto para violino e orquestra em sol menor.

[8] Max Rostal (1905 – 1991) Violinista e professor nascido na Áustria e naturalizado inglês, foi aluno de Carl Flesch, de quem se tornou professor assistente.

[9] Jascha Heifetz (1901 – 1987) Violinista russo naturalizado americano que foi aluno de Leopold Auer. Por conta de sua técnica, qualidade de som e por seu estilo, é entendido como um dos maiores violinistas dos quais se tem notícia.

Características e formação do professor de instrumento

G&B – Quais as características que um professor de instrumento para criança, seja o violino, seja o violoncelo ou o piano, deve possuir? Você acha que tem um tipo de professor que é mais adequado para a educação musical instrumental infantil?

PB – Ah tem! É uma característica super difícil, porque além de ter que conhecer bem o instrumento, que é muito importante, sobretudo em relação à afinação, à postura e à produção sonora [porque afinal, ele (o professor) dá o exemplo e a criança copia], ele tem que ser, evidentemente, um professor que [ainda que não seja um profissional da psicologia], possa usar a "psicologia caseira" mas bem aplicada. E, sobretudo, tem que ser extremamente inventivo. Eu acho que esta é a coisa mais difícil, porque se você coloca cinco crianças juntas e pede para elas ficarem imóveis por três minutos, não vai conseguir. Mas, se você pôr, como já se fez, cinco crianças juntas e disser: - "vamos brincar de soldado", elas são capazes de ficar três minutos imóveis. Então, esta coisa lúdica, que não pode ser também em excesso porque senão vira só brincadeira, é complicada. Isto não é qualquer um que sabe fazer. Sem fazer muitas diferenças entre professores do sexo masculino ou feminino, entretanto, a mulher tem se demonstrado sempre mais eficiente, mais carinhosa, e com acesso mais fácil aos primeiros passos no instrumento que é tão, tão importante.

G&B – Qual a importância da formação musical em geral, ou seja, teoria, história, análise, enfim, outros assuntos relacionados com a música, para o professor de instrumento?

PB – Eu acho que esta formação é muito importante. Naturalmente está muito relacionada com o tipo de ensinamento, digamos assim, a que faixa etária ele está atrelado. Se o professor (de violino, no caso, professor do instrumento) se destina mais aos principiantes e aos bem jovens, acho que elementos como os de análise musical, harmonia, etc, isso tudo é muito bom, muito importante, mas não indispensável nesta fase. Ele não precisa ter um conhecimento profundo da teoria da música, mas é essencial que ele tenha um bom conhecimento do seu instrumento e da matéria com a qual vai lidar, por exemplo, se ele toca um pouquinho de piano, é ótimo. Neste momento vai ser talvez muito mais importante isso do que um conhecimento profundo de análise musical, não é? Então, sob o ponto de vista objetivo e prático, ele tem que entender daquilo que está fazendo; [o professor] tem que conhecer a postura do instrumento, os movimentos,

000034

a harmonia dos movimentos, cobrar a afinação, a produção de som e, talvez, tocar um pouco de piano, ou pelo menos poder fazer frequentemente um segundo violino porque a nossa formação é de instrumento melódico e a harmonia entra depois, apenas depois, com o estudo de ela própria e com a prática de ser acompanhado ao piano. Ou seja, esta intromissão da leitura vertical do ouvido harmônico às vezes chega um pouco tarde nas mãos da gente, então acho importante que isso seja feito. Evidentemente, você não pode ter um professor, mesmo que seja para o início, que não tenha nenhum tipo de conhecimento da teoria musical, teoria da música - é claro que ele vai ter - mas nesse momento talvez não seja tão profundo. Nesse momento, a psicologia, o conhecimento do instrumento, da posição, da respiração e a sua psicologia, estudada ou caseira, são as coisas mais importantes.

A relação triádica professor-aluno-pais na educação musical instrumental

G&B – A psicologia da música fala muito de uma espécie de relação triádica entre o aluno, o professor e o pai (ou responsável) na educação musical instrumental.[10] *O que você pensa disto? Você concorda com a existência desta relação?*

PB – Concordo, concordo sim, e isto é uma coisa antiga, não é coisa nova. Quer dizer, sempre houve um responsável que ia às aulas. Sempre houve, nos casos de violinistas que se tornaram bons profissionais, um responsável, um professor e o aluno, evidentemente, formando este triângulo, que é muito importante. E não importa se o pai ou responsável, seja músico, ou entenda de música (às vezes é até melhor que não seja), e a coisa funciona bem. Pelo menos comigo foi assim, sem dúvida. Meu pai jamais deixou de ir a uma aula minha sequer; ele fazia 'das tripas coração' e conseguia estar presente e ouvir o que a professora dizia. O ouvido dele era ruim, não tinha vocação musical alguma, apenas adorava música, o que não impediu que me ajudasse muito.

[10] Para uma discussão aprofundada, consulte DAVIDSON *et al* (1998)

A questão da leitura musical: quando começar?

G&B – E com relação à leitura? Há muitos métodos que dizem, como o próprio Suzuki[11] tradicional, que você não deve introduzir a leitura até que a criança tenha uma certa competência. O que você acha desta questão da leitura?

PB – Não é tão complicado como a gente pensa ser. Eu acho que o início, o primeiro acesso ao instrumento, como a gente fala, deve ser sem leitura. É mais simples, é mais natural, a criança tem mais domínio sobre seus movimentos, enfim, tem tudo a ver com uma criança pequena. Eu acho que mais adiante a leitura deve ser introduzida sim. Ou seja, vamos dizer, no nível do primeiro volume do Suzuki, a criança já deve estar lendo alguma coisa. Não sei se obrigatoriamente aquelas peças do Suzuki, ou outras coisas, isso pode ser variável. Normalmente, se ela aprende a ler nas peças do Suzuki, é mais simples para o professor. Se ele (o professor) quiser ser mais inventivo, pode até fazer todo o primeiro volume (do Suzuki) sem a leitura do texto musical, conseguindo assim um certo equilíbrio entre o ensino dito tradicional e os acessos mais modernos, como o Suzuki. Também é bom lembrar que o Método Suzuki, tal como foi idealizado, como você mesmo disse, "tradicional", não sobrevive mais. O Suzuki, como qualquer outro acesso ao violino, de toda e qualquer forma tem que ser readaptado e modernizado, caso contrário, ele se torna mais um método "tradicional", porém envelhecido, o que é pior de tudo!

O método Suzuki e outros métodos

G&B – Já que estamos falando sobre Suzuki, como é que você vê o status atual do método Suzuki aqui no Brasil?

PB – Eu sempre começo dizendo que gosto muito do Suzuki e acho que o primeiro volume, sobretudo a fase pré-estrelinhas, é muito bom. Eu sempre digo que se eu tivesse um filho pequeno, ou neto, ele estaria começando violino seguramente no método Suzuki, eu acho muito bom. Vocês conhecem bem, sabem da importância da sociedade

[11] O japonês Shin-Ichi Suzuki (1898 – 1998) foi professor de violino que estudou na Alemanha e que criou um método que leva o seu nome e que tem como princípio de aprendizagem da música a relação com a aprendizagem da língua materna.

de crianças,[12] o conhecimento mútuo, o coletivo; que isso tudo é tão bom, tão saudável para uma criança. Eu me lembro no meu tempo, na minha rua, ou mesmo na minha sala, ninguém tocava violino e eu me considerava uma espécie de "E.T." Isto, com as crianças Suzuki, felizmente não acontece, já que o método também aproxima os pais.

Agora, evidentemente, o Suzuki é um método, e como vários outros métodos (os alternativos, optativos, tradicionais, modernizados, antigos), é um método que vai depender basicamente de quem o está aplicando, e não dele (do método) em si. Quer dizer, você pode ter resultados extraordinários com um professor moderno, inventivo, e etc através de um método que você poderia chamar de "tradicional" como o Doflein,[13] por exemplo, e pode ter maus resultados de um professor que aplica Suzuki, mas de forma ortodoxa, pouco inventiva e tudo o mais. Então, é do professor que depende basicamente o que vai acontecer, não importa muito o método que ele aplique. O Suzuki é um método que gosto muito. Entretanto, o professor Suzuki deve ter muito cuidado para que a formação da criança [refiro-me à formação violinística] seja muito bem feita, porque os riscos são grandes.

No método tradicional [ou dito tradicional] onde você na verdade tem uma criança na sua frente e aplica a técnica e as músicas, tipo o Doflein e o antigo Küchler,[14] talvez tenha mais chances de 'consertar' coisas da postura, da posição, da afinação. E isso, no Suzuki, tem que ser tratado com muita atenção, porque, é claro, envolve também um toque individual [porque a criança também toca individualmente para o professor], mas, constantemente [isso é o lado forte do Suzuki] as crianças estão tocando em conjunto, onde por certo lado, distorções da posição, da afinação e da produção de som podem ser naturalmente escondidas.

Resumindo: Suzuki sim, para o começo eu acho muito bom. Porém, não se deve confundir o método Suzuki com um método de aprender mais rápido violino – de dar licença, de dar espaço a muitas imperfeições. Como acontece com todos os outros métodos, há alguns professores Suzuki excelentes, e outros talvez menos bons, de forma que também vai depender radicalmente, no Brasil, de quem é o professor. Você não pode falar: - "a tal escola Suzuki é muito boa"; talvez aquele professor daquela escola Suzuki seja muito bom, não é? Errar todos nós erramos também, mas acho que quando o

[12] Referindo-se às aulas coletivas e às apresentações características do método Suzuki que reúnem muitas crianças de diversas idades e distintas fases de adiantamento no estudo do violino.

[13] O alemão Erich Doflein (1900 – 1977) criou um método de estudo de violino.

[14] Ferdinand Küchler, professor alemão de violino do século XIX.

Suzuki idealizou o método, que é um método que visava o sócio-recreativo no momento do pós-guerra, foi um gesto muito bonito dele. Ele, entretanto, achava, na época, que se a criança ficasse um bom tempo só tocando a estrelinha até estar bastante boa [porque perfeito, a gente não pode: O que é perfeito? Perfeito é abstrato, é um conceito], era só seguir quando a coisa estivesse bem solidificada, na afinação, na produção de som e na postura.

Epílogo: sugestões para professores de educação musical instrumental

G&B – É claro que, como diz o ditado: - 'se conselho fosse bom, a gente não dava, vendia'. Mas se você pudesse dar um conselho geral para as várias pessoas que vão ler este artigo sobre o ensino instrumental, o que você diria para uma pessoa que está dando aula para um iniciante de instrumento?

PB – Eu diria o seguinte: que seja qual for o destino ou o futuro daquela criança que está sendo ensinada, [igualmente se ela vai se profissionalizar adiante, ou não, se vai ser feliz com o que faz como amador; isso pouco importa], o nível de qualidade exigido, deve ser alto, sobretudo no que diz respeito à postura [à posição, que é a mesma coisa], à afinação e à produção de som. A postura é uma coisa muitíssimo importante e o corpo é o primeiro instrumento. As crianças que têm um exemplo ruim ou não são cobradas, ficam tortas, e mais adiante para tirar estes defeitos é muitas vezes um trabalho hercúleo. Quero dizer, acho que quando o professor inicia um aluno ao violino, ele deve ter um certo nível de exigência um pouco maior do que normalmente as pessoas pensam. Agora, ele também tem que ser inventivo, tem que ser carinhoso, tem que incentivar, mas o nível de exigência não deve ser baixo. Eu acho que isso é muito importante. Também acho que muitas vezes, nós adultos, subestimamos as qualidades da criança, as qualidades intelectuais de entender, de saber que é importante fazer bem. E a criança, por sua vez, obviamente apresenta aquilo que é cobrado: - se você cobra muito pouco ela apresenta muito pouco, se você cobra mais, mas sem sofrimento (sem oposição, compreende?), de uma maneira muito saudável e inteligente, ela vai (a criança) apresentar resultados superiores. E esse início às vezes é decisivo na vida da pessoa, não só daquele que vai ser profissional, mas daquele que vai ser feliz através do violino, como o amador (porque acho difícil alguém ser feliz com o violino se está tudo constantemente desafinado, arranhado, e as dores do corpo são grandes).

000038

Considerações finais

Considerando a trajetória de Paulo Bosísio como violinista e professor e de acordo com as ideias que defende, é possível chegarmos a algumas conclusões. Em primeiro lugar, fica evidente a qualidade da formação do professor de instrumento. Conforme sugere Bosísio, o professor de instrumento certamente deve possuir uma formação muito sólida no que se refere aos aspectos técnico-musicais. No entanto, é imprescindível que ele ou ela também tenha uma boa formação pedagógica. Estes dois aspectos, musical e pedagógico, devem ainda fazer parte de uma formação continuada, possibilitando que o professor entenda sua prática como um campo de pesquisa continuamente em andamento, e que precisará ser sempre revisto, de modo a fornecer subsídios aos novos desafios. O professor de instrumento não deve nunca se ater a uma forma única de ensinar, e deve estar sempre buscando por ideias novas, já que cada aluno possui características e potenciais singulares a serem desenvolvidos. Além disso, o professor deve estar ciente de que é uma espécie de modelo para seu aluno, sobretudo no estágio inicial da aprendizagem, sobretudo porque os modelos de educação musical instrumental ainda estão baseados em modelos de cópia e maestria (COLLINS; BROWN; NEWMAN, 1989). Este fato reforça a importância do professor investir em sua formação continuada e, sobretudo de fazer constantes auto-avaliações e críticas aos métodos e abordagens de ensino.

No que diz respeito ao uso de métodos, é muito comum relacionar um determinado método de ensino de instrumento à garantia de êxito nos estudos. Isso acontece frequência com o Método Suzuki. No entanto, o método em si não é garantia de sucesso no processo de ensino, uma vez que a atuação do professor é fundamental. Neste sentido, é importante ressaltar que o estudo mal orientado de qualquer método musical pode gerar danos graves na formação do estudante. Há problemas que são irrecuperáveis, mesmo a longo prazo, sobretudo porque afetam a motivação do aluno, levando, inclusive ao abandono do instrumento e uma frustração profunda com a música (veja ILARI, 2002). A literatura sugere dois tipos de motivação relacionados à música: intrínseca e extrínseca. Segundo Sloboda (1993) a motivação intrínseca é desenvolvida a partir de experiências de prazer intenso com a música, que podem, inclusive, levar o indivíduo a relatar experiências altamente profundas, gratificantes e altamente compromissadas com a música. Sloboda sugere ainda que é possível transformar a motivação intrínseca em extrínseca, e que cabe, sobretudo ao professor de instrumento, ajudar o aluno a fazer a opção pela transição entre a motivação extrínseca, que é baseada em recompensas externas, para a motivação intrínseca, que é auto-gerada (CORDOVA; LEPPER, 1996).

000039

Se o professor é uma figura central na educação musical instrumental, não se pode responsabilizá-lo unicamente pelos sucessos ou fracassos no ensino e aprendizagem de um instrumento. Assim como nos ensina Paulo Bosísio, apesar de muitos músicos profissionais relatarem sua importância (consulte DAVIDSON *et al*, 1998; ILARI, 2002), pouco se fala sobre a relação triádica professor-aluno-pais. No entanto, toda e qualquer compreensão do processo instrumental só será completa se esta relação for levada em conta. O professor de instrumento deve considerar a relação triádica acima mencionada como ponto determinante para a garantia de um ensino de qualidade, uma vez que o envolvimento dos pais é imprescindível - da condução do aluno às aulas até sua relação com as horas diárias de estudo, que ocorrerão, na maioria dos casos, no ambiente familiar. Uma prática que pode auxiliar no bom desenvolvimento desta relação triádica é o estabelecimento de um diálogo constante com o aluno e com seus pais, a fim de que sejam definidos os papéis de cada 'vértice' ou parte, de modo a fomentar as contribuições positivas e minimizar os entraves. Em outras palavras, o professor tem um papel fundamental na mediação da relação entre pais e alunos.

Por fim, como ocorre em todo processo de ensino, a afetividade é fundamental. Como sugere Raboteau (1995), não há aprendizagem sem afeto. Alunos, professores e pais se beneficiam quando o afeto faz parte do processo educacional. Aliás, somente com o estabelecimento de laços sólidos, que por sua vez estão diretamente relacionados a questões de confiança, é que há a possibilidade de um processo de aprendizagem pleno. É importante que isso não seja confundido com uma condescendência ou superproteção por parte do professor ou dos pais, quando o aluno muitas vezes encobre sua preguiça de estudar ou passa por cima de dificuldades técnicas. Todo cuidado é pouco, e o professor precisa ter tanto uma boa dose de afeto quanto firmeza em seus ensinamentos, desta forma, auxiliando em face às dificuldades de ordem técnica ou musical, exigindo mais empenho do aluno em momentos de preguiça e, também vibrando com seu aluno a cada nova conquista.

Nota dos entrevistadores

Ao relembrarmos nossa própria trajetória como alunos de Paulo Bosísio, pudemos constatar que ele sempre nos deu toda a sua atenção e respeito, e com grande arte, honestidade e sabedoria, soube fazer despertar e valorizar, em cada um de nós, aquilo que tínhamos de melhor. Para nós, Paulo Bosísio sempre será um exemplo de educador: por sua arte, seu legado, e por sua visão tão ampla acerca das possibilidades do ensino de música no Brasil.

000040

Referências

ANDRADE, Edson Queiroz de. Entrevista com o professor e violinista Paulo Bosísio. *Per Musi*, v. 12, Julho-Dezembro 2005, p. 111-113.

COLLINS, Allan; BROWN, John Seely; NEWMAN, Susan. Cognitive apprenticeship. In: RESNICK, Lauren B. (org). *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, p. 453-494. Hillsadle, NJ: Erlbaum, 1989.

CORDOVA, Diana I.; LEPPER, Mark R. Intrinsic motivation and the process of learning: beneficial effects of contextualization, personalization and choice. *Journal of Educational Psychology*, v. 88, 1996, p. 715-730.

DAVIDSON, Jane, HOWE, Michael; MOORE, Derek; SLOBODA, John. The role of teachers in the development of musical ability. *Journal of Research in Music Education*, v. 46, n. 1, 1998, p. 141-160.

ENCYCLOPÉDIES D'AUJOURD'HUI. *Encyclopédie de la musique*. Fleury-les-Aubrais: La Pochothèque, 1995.

GIL, Dominic. *Le grand livre du violon*. Luynes: Van de Velde, 1984.

ILARI, Beatriz. Quando o músico pensa em deixar a profissão: um estudo comparativo entre instrumentistas brasileiros e canadenses. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, 2002, p. 71-88.

MARIZ, Vasco. *História da música no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

RABOTEAU, Albert J. Re-enchanting the world: education, wisdom and imagination. *Cross Currents*, v. 45, 1995, p. 392-402.

SEIDMAN, Irving. *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press, 1991.

SLOBODA, John A. Musical ability. In: BOCK, Gregory R. (org.), *On the origins and development of high ability*, p. 106-118. Chichester: John Wiley & Sons, 1993.

Guilherme Romanelli, ex-aluno de Paulo Bosísio, é violinista e violista e possui graduação em Educação Artística - Habilitação em música pela Faculdade de Artes do Paraná (1997) doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2009-2000). Atualmente é professor assistente da Universidade Federal do Paraná no Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do setor de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: educação musical, musicalização, formação de professores, resgate da música popular e construção de instrumentos. Na área musical sua experiência se concentra em orquestras sinfônicas, música de câmara, recitais e gravações de CD.

Beatriz Ilari, ex-aluna de Paulo Bosísio, é professora de educação musical da Universidade Federal do Paraná, onde ministra cursos de graduação e pós em educação musical e psicologia da música. Especialista em desenvolvimento musical, vem estudando as experiências musicais de crianças de diversas idades, do Brasil e do mundo. Suas pesquisas estão publicadas em diversos idiomas e periódicos de renome como *Arts Education Policy Review*, *Journal of Research in Music Education*, *International Journal of Music Education*, *Update*, e *Early Child Development and Care*, entre outros. Atualmente é editora do *International Journal of Music Education – Research*. Publicou recentemente a coletânea *Em busca da mente musical* (Editora da UFPR, 2006), a tradução do clássico *A mente musical: a psicologia cognitiva da música* de John Sloboda (EDUEL, 2008), *Fazendo música com crianças* (Editora DeArtes, 2008), e *Música na infância e adolescência: um livro para pais, professores e aficcionados* (Editora IBPEX, 2009).

Paulo Bosísio tem se apresentado como solista de orquestra, recitalista e camerista por diversos países Europeus. No Brasil, solou com todas as orquestras importantes do cenário musical. É professor do bacharelado de Violino na UNIRIO e convidado para os mais importantes cursos e festivais no Brasil. Alguns de seus alunos foram premiados em importantes concursos nacionais e internacionais. Como primeiro violino do Quarteto da UFF, excursionou na Inglaterra e na Escócia, com programa exclusivamente brasileiro, fazendo gravação dele para a BBC. Também com este Quarteto realizou a primeira gravação mundial do Quarteto nº 4, de Villa-Lobos em disco. Como solista e camerista realizou inúmeras primeiras audições de música brasileira e participou de diversas Bienais de Musica Contemporânea.

000042

A música que soa nas escolas: contribuições de um estudo etnográfico

Guilherme Romanelli*
Universidade Federal do Paraná

Resumo:

O presente artigo relata uma pesquisa etnográfica realizada em séries inicias do ensino fundamental que buscou entender a relação que as crianças estabelecem com a música dentro do cotidiano escolar. Para construir os pressupostos teóricos sobre cultura, escolarização e música, foram selecionados autores que contribuem para problematizar a função da escola na reprodução de determinadas formas culturais, e autores que apontam a possibilidade de examinar as experiências dos sujeitos na escola. Para o campo empírico, foi escolhida a etnografia como alternativa teórico-metodológica para pesquisar a música na escola. São discutidos os resultados da experiência no trabalho de campo, apresentando as análises do material que foi registrado por meio da observação participante.

Palavras-chave: educação musical; ensino fundamental; etnografia.

---

*Guilherme Romanelli é doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), violinista, violista e professor do Departamento de Teoria e Prática de Ensino do Setor de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR.

000043

Introdução

Com a promulgação da Lei nº 11.769 de 2008 que altera a LDB de 1996 tornando a música conteúdo obrigatório dentro da disciplina de artes, se intensificaram as discussões que já aconteciam há vários anos sobre a situação do ensino da música dentro da escola regular no Brasil. Excetuando-se as pesquisas que apresentam casos isolados de ações musicais escolares de sucesso, a maior parte da produção científica tem se concentrado na problemática da ausência da música no cotidiano da escola.

Há diversos estudos que apontam interpretações para a Lei nº 11.769/2008, indicando possíveis rumos para o novo *status* da música dentro da escola (ver Del Ben, 2009). Entretanto, para muitos pesquisadores e professores engajados com a volta da música nos currículos, é comum encontrar um pensamento de que o trabalho de educação musical deva ser iniciado a partir de um "marco zero", uma vez que a disciplina de música passou várias décadas ausente nos currículos brasileiros. Todavia, mesmo que a música não tenha sido contemplada oficialmente na educação básica durante um longo período, ela certamente não deixou de existir no espaço escolar.

São as indagações acima que deram origem à tese de doutorado intitulada *A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental*, que teve como principal objetivo conhecer a relação que crianças das séries iniciais do ensino fundamental estabelecem com a música dentro do espaço escolar.[1] Com base nos elementos levantados por essa tese, a partir do diálogo entre diversas teorias e a pesquisa de cunho etnográfico, o presente artigo tem como propósito compartilhar constatações sobre a música que ocorre na escola em situações onde não há aulas de música ou projetos extracurriculares ligados a essa linguagem artística.

[1] Sob orientação da Profª. Drª. Tânia Braga Garcia, essa tese que se encontra parcialmente resumida neste artigo foi defendida em fevereiro de 2009. Disponível para *download* em <http://www.ppgeufpr.pr.gov.br>.

000044

Pontos de partida

A educação musical na escola brasileira é marcada pela descontinuidade e por décadas de ausência formal enquanto componente curricular. Após o fim do Canto Orfeônico, a música na escola voltou a ser discutida na Lei nº 5.692 de 1971. Entretanto, naquela proposta a música era apenas uma das linguagens da Educação Artística que, sem ter o *status* de disciplina, se caracterizava principalmente como conjunto de atividades de caráter recreativo sob uma orientação nebulosa de um estímulo à livre expressão. A LDB de 1996, Lei nº 9.394/1996, recolocou a arte enquanto disciplina, mas sob uma orientação polivalente. Dentro dessa nova orientação, o ensino de música se perdeu, diluído pela falta de formação específica dos professores de artes na área musical, ou em decorrência de dúvidas metodológicas no debate entre as funções essencialista e contextualista das artes no processo escolar (ver Almeida, 2001).

A partir de uma realidade conturbada para a música dentro dos estabelecimentos escolares que durou diversas décadas, em grande parte resultante da ausência de um direcionamento público sobre o ensino da música, a educação musical passa a ocupar uma multiplicidade de espaços (Souza, 2007). É a partir dessa longa transformação que o acesso ao estudo de música passa a ser entendido como uma oportunidade reservada apenas àqueles herdeiros de tradição musical familiar, ou aos participantes de algum grupo social que tem a música como elemento importante, como é o caso das comunidades evangélicas, ou ainda aos financeiramente e culturalmente mais favorecidos. Tal panorama, além de culturalmente perverso, provavelmente reforçou a ideia bastante difundida pelo senso comum de que o desenvolvimento musical de um sujeito depende do seu "dom" ou talento (ver Galvão, 2007; Figueiredo e Schmidt, 2005).

O número de pesquisas sobre o ensino de música no Brasil aumentou consideravelmente nas últimas décadas como destaca Fernandes (1999 e 2007). Nessa vasta produção científica podem-se encontrar pesquisas baseadas no estudo de leis e normatizações oficiais (Bréscia, 2003; Figueiredo, 2002; Fonterrada, 2005; Hentschke e Oliveira, 2000; Penna, 2004); sobre currículos

000045

(Joly, 2003); baseadas em depoimento de professores (Beyer, 2003; Spanavello e Bellochio, 2005) e relatos de alunos (Del Ben, 2000a e 2000b; Ramos, 2003; Subtil, 2005 e 2006; Wolffenbüttel, 2004); sobre cursos de formação de professores (Bellochio, 2003; Figueiredo, 2005a e 2005b; Mendes e Cunha, 2001; Tozetto, 2005); e a partir do entendimento da relação cotidiano e escola (Souza, 2000a, 2000b e 2000c).

No conjunto indicado, questões fundamentais para entender como a música é ensinada foram contempladas pelos pesquisadores, incluindo diversos aspectos da relação que as crianças estabelecem com a música nos espaços escolares. No entanto, é preciso destacar que as pesquisas foram desenvolvidas por meio de abordagens metodológicas que não privilegiam, em sua maioria, a observação sistemática da relação entre a criança e a música na escola, ou seja, existe um espaço para a pergunta: O que ocorre musicalmente na escola?

Para responder essa pergunta, esta pesquisa optou pela abordagem etnográfica, que privilegia a observação participante como estratégia de trabalho de campo. Tal abordagem permitiu oferecer uma lente diferenciada para trazer subsídios ao entendimento do espaço da música no cotidiano escolar. A etnografia é uma forma de aproximação da realidade que permite verificar o que não está presente nos documentos oficiais ou nos discursos sobre as práticas escolares (Rockwell, 1987).

Essa decisão também está sustentada na constatação de que a temática tem sido tradicionalmente investigada com sustentação na área da Psicologia, como salientam Campbell (1998) e Fernandes (2007), particularmente na perspectiva do comportamentalismo. Optou-se, então, por buscar uma abordagem que permitisse o desenvolvimento da análise da relação dos alunos com a música em bases culturais. Tal decisão reflete uma escolha teórico-metodológica, sem, contudo desconsiderar os avanços na pesquisa sobre o desenvolvimento musical fundamentados na área da Psicologia, como é o caso dos estudos recentemente divulgados no Brasil especialmente em torno da Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais, por meio de suas publicações e eventos.

000046

Esta pesquisa considerou que o entendimento mais aprofundado da relação que as crianças estabelecem com a música dentro da escola pode ser uma contribuição para uma educação musical significativa para os alunos, já que pouco se conhece sobre a relação criança-música na especificidade do ambiente escolar brasileiro.

A pesquisa etnográfica aqui relatada teve como foco de investigação crianças de 7 a 11 anos, por se tratar de um período em que a criança ainda não é autônoma em suas escolhas musicais e que está disponível para ouvir e gostar de uma grande variedade de estilos musicais (Hargreaves, 1995). O universo pesquisado se concentrou em escolas públicas municipais, sendo feitas cerca de cem horas de observações durante o segundo semestre de 2007. Foram feitas observações em todos os espaços e horário escolares, procurando identificar e registrar as ocasiões em que as crianças se relacionavam com música.

O planejamento de ida ao campo de pesquisa, assim como a organização dos dados recolhidos e sua posterior análise, ocorreram a partir de um constante diálogo entre pesquisas na área da etnografia (Rockwell, 1987; Campbell, 1998), referenciais teóricos ligados aos campos da cultura e sociologia (Williams, 1969; Bourdieu e Passeron, 1992; Dubet e Martuccelli, 1996; Charlot, 2000), e teóricos da educação musical (Delalande, 1984; Maneveau, 2000).

Cultura, educação e música

Para Jean-Claude Forquin (1993), há uma relação íntima entre educação e cultura, já que a educação transmite um conteúdo que é genericamente classificado como cultura. Todavia, os estabelecimentos escolares não abordam a cultura de uma forma ampla e imparcialmente, sendo que o que transmitem aos seus alunos são na realidade "extratos de cultura" por conta da tradição seletiva da escola.

As ideias de Forquin sobre a seletividade do processo de transmissão cultural têm referências em Raymond Williams (1969), que faz uma análise da literatura para compreender como a noção de cultura mudou desde o final do século XIX. O autor toma a revolução industrial como marco relevante da

música em perspectiva v.2 n.2, outubro 2009 p. 78-104

transformação do mundo e da relação da sociedade com a cultura. Tal transformação é descrita por Williams como a "longa revolução", que é analisada sob o ponto de vista sócio-cultural a partir da variabilidade do termo "cultura" que assumiu diversos sentidos ao longo de todo esse tempo, assim como também ocorreu para outros conceitos a ele relacionados. O sentido do termo "arte", por exemplo, que inicialmente designava uma aptidão humana, sofreu grandes modificações até estar ligado à ideia de um produto acompanhado por um juízo de valor, mudança que abre espaço para o surgimento da figura do esteta, como aquele habilitado para emitir julgamentos sobre a arte. Outro aspecto apresentado por Williams é uma separação da arte e da vida que se herdou da tradição romântica e que estabelece uma nova relação entre a tríade arte/artista/sociedade. Entretanto, para o autor, de todos os termos por ele analisados, "cultura" é o que sofreu maior mudança durante a "longa revolução". Inicialmente entendido como um processo de maturação, o termo passa a representar as boas qualidades humanas, um sistema de vida e mesmo uma atividade para o ócio.

Raymond Williams demonstra que a arte é resultante de uma tradição seletiva da cultura, sendo que aquilo que é comumente entendido como cultura universal é consequência de processos de escolhas que incluem arquivamentos e eliminações de diversas culturas. O autor considera que atualmente[2] coexistem quatro tipos de cultura: a cultura erudita; a cultura do cotidiano; a cultura operária e a cultura burguesa. Para ele, a "cultura de massa" não pode ser classificada como uma forma de cultura, pois é uma criação artificial utilizada em processos de dominação. Dessa forma, Williams não considera os meios de comunicação de massa um problema em si, indicando que os equívocos ocorrem quando são mal utilizados (ver Subtil, 2006; Souza 2000b). Para evitar uma polarização entre tipos de culturas distintas, Williams sugere a ideia de uma cultura comum, não no sentido de cultura igual, mas de uma cultura para uma sociedade mais igualitária que siga princípios de ensino para a autonomia onde cada sujeito possa escolher sua cultura. Essa proposta seria uma alternativa para

[2] A obra que é aqui tomada como referência foi originalmente escrita em 1958.

000048

um modelo escolar que reproduz uma cultura burguesa em que as possibilidades de ascensão são marcadas por casos individuais que apenas reafirmam a manutenção das desigualdades.

A tradição seletiva da escola é um dos elementos centrais da obra *A reprodução* de Bourdieu e Passeron (1992). Para os autores, essa tradição ocorre segundo um processo no qual a ação pedagógica se torna uma violência simbólica por se fundamentar em um arbitrário cultural. Tal processo não é consciente para os personagens da escola, incluindo os professores, razão pela qual existe uma ilusão em considerar a escola como transmissora de uma "cultura universal" – forma relativamente imparcial. Bourdieu e Passeron fazem uma análise aprofundada dos personagens e mecanismos escolares e suas relações, tais como: sistema de ensino institucionalizado, ação pedagógica, autoridade escolar, autoridade pedagógica, trabalho pedagógico, violência simbólica, mesclando com o conceito de *habitus*, de arbitrário cultural e de cultura legítima, para demonstrar que os mecanismos que se traduzem em tradição seletiva, e consequentemente em desigualdades sociais, são complexos e geralmente ocorrem de forma velada.

Ao considerar que a seletividade dos conteúdos escolares ocorre muitas vezes sem a consciência dos agentes escolares, pode-se concluir que o repertório musical que é eleito como essencial na escola também segue lógicas de seleção e exclusão. Tal panorama é um estímulo para verificar as músicas que ocorrem além dos conteúdos "conservadores" da escola, ou seja, as músicas que são difundidas entre as crianças dentro dos diversos espaços e horários escolares.

As contribuições de Forquin, Williams, Bourdieu e Passeron provocam uma nova forma de pensar como a música pode integrar os currículos escolares. Essa reflexão é especialmente interessante para o caso particular do Brasil onde a construção de diretrizes e currículos na área musical foi amplamente retomada a partir da Lei nº 11.759/2008. Uma visão de relação com a música bastante comum pode ser exemplificada pelo ponto de vista de Georges Snyders (1992). Por um lado, uma das contribuições importantes desse autor é a defesa de uma escola sedutora, em que os alunos tenham prazer em se relacionar com os

música em perspectiva v.2 n.2, outubro 2009 p. 78-104

diversos saberes escolares. Entretanto, a ênfase na "alegria" que a escola pode proporcionar, como um estado de espírito diante de um determinado saber, é excessivamente montada no princípio de que existem conhecimentos "superiores", ao que chama de "obras primas". Para sua argumentação, Snyders utiliza exemplos da música como possibilidade de seduzir seus alunos a partir do contato com "obras primas". Ao dialogar especialmente com Williams, Bourdieu e Passeron, pode-se entender que a "obra prima" proposta por Snyders assume o sentido de "Cultura elaborada" e se afina, consequentemente, à ideia de uma cultura universal. Evidentemente, deve-se considerar a inegável qualidade estética de obras que foram compostas há vários séculos e que ainda seduzem por sua genialidade, mas deve-se também estar alerta para se questionar sobre tudo aquilo que é genericamente classificado dentro da ideia de cultura universal ou de "obra prima", tentando levar em conta a tradição seletiva dos processos de escolha e transmissão cultural.

O entendimento da escola enquanto instituição social conservadora de transmissão de uma cultura que é escolhida de forma arbitrária pode parecer um tanto fatalista. Para equilibrar esse ponto de vista, é possível estudar a relação com a cultura a partir do ponto de vista do próprio sujeito, ideia que Bernard Charlot (2000) desenvolve em suas pesquisas na sua teoria sobre a "relação com o saber". O autor entende a "relação com o saber" como uma forma de relação com o mundo e uma relação com o aprender, para não limitar a terminologia de saber enquanto saber-objeto. Para Charlot, não se pode entender uma relação do ambiente sobre o indivíduo de forma unidirecional e homogênea, pois existe uma relação que depende do indivíduo estar disponível para receber influências de seu meio e assimilá-las, em um processo que vai além da interiorização,[3] já que assimilar pressupõe uma atitude ativa do sujeito. A contribuição de Charlot permite relativizar as determinações objetivas da sociedade sobre os sujeitos, o que abre espaço para pesquisas que têm interesse em verificar como os sujeitos se relacionam com determinados conhecimentos em seus ambientes de convivência,

[3] A interiorização é vista por Bourdieu e Passeron (1992) enquanto um processo passivo resultante da "inculcação" de uma ação externa, como por exemplo, uma ação pedagógica.

000050

como é o caso desta pesquisa que teve com objetivo observar crianças e suas relações com a música dentro da escola.

Outras pesquisas que colocam o sujeito enquanto personagem ativo de suas trocas culturais são encontradas em Dubet e Martuccelli (1996), que propõem uma "sociologia dos estabelecimentos escolares" e demonstram que a escola é um espaço de construção dos sujeitos, superando o sentido de simples reprodução. Dessa forma, os sujeitos são ativos na sua própria construção cultural, mesmo que esse processo ocorra de forma velada para os adultos.

A partir da presença de determinações estruturais e da constatação de que o sujeito é ativo diante de tais determinações, orienta-se para outra perspectiva de investigação: a necessidade de levar em conta as situações e os sujeitos que constroem cotidianamente a escola, e isso indica a relevância da observação participante como estratégia de trabalho de campo, e a permanência do pesquisador nesse campo como condição essencial para "abordar de modo geral as formas de existência material da escola e dar relevo ao âmbito preciso em que os sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar." (Ezpeleta e Rockwell, 1989, p. 23). Com essa aproximação etnográfica da escola pretende-se responder à pergunta: O que ocorre musicalmente na escola?

A etnografia como forma de estudar a música na escola

A escolha para o caminho teórico-metodológico desta pesquisa apontou para a "etnografia educacional" proposta pelas mexicanas Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta como uma alternativa para entender mais profundamente a escola, cuja realidade, segundo as autoras, não se traduz apenas a partir de normas e documentos. Rockwell (1987) apresenta com detalhes os elementos que merecem uma reflexão criteriosa ao se realizar uma etnografia educacional. Configurando-se como um caminho de orientação metodológica, suas propostas incluem reflexões sobre a escolha do campo de estudo, a definição do foco de

000051

observação, os processos de notação e análise, o tempo de permanência em campo e as questões éticas que devem ser consideradas na ida do observador ao campo.

A etnografia se caracteriza pela observação participante, como um processo sistemático e de longa duração, como registros densos e detalhados (Garcia, 2001). Nesse processo há uma diferença entre a descrição, que deve ser a mais densa e precisa possível, e a interpretação que ocorre a partir da análise dos dados coletados e seu diálogo com a teoria. Um dos aspectos importantes sobre a etnografia é levar em conta que o pesquisador em campo não é neutro, e seu olhar não é imparcial. Isso implica em um esforço muito grande na forma de registrar e classificar as informações encontradas no campo de pesquisa.

Na área da música a etnografia tem sido tradicionalmente utilizada nas pesquisas ligadas à etnomusicologia. Dentre diversos autores relevantes nessa área, Tomas Turino (1999) traz reflexões sobre a necessidade do pesquisador encontrar alternativas para equívocos acadêmicos que tendem a adaptar de forma forçada o campo observado às referências científicas e culturais do pesquisador. Como proposta, o autor revisa elementos da teoria de Bourdieu, em especial sua ideia de *habitus*, utilizando-o como conceito de referência para entender a música. Por não envolver aspectos que não necessitam obrigatoriamente de serem verbalizados, o conceito de *habitus* é útil na análise de manifestações musicais. Segundo Turino, isso é importante para a etnomusicologia como uma contraposição aos estudos etnomusicológicos que se fundamentam na fala dos sujeitos observados, sendo que muitos desses sujeitos não têm o hábito de falar sobre a música, e por isso muitas vezes inventam apenas para satisfazer a busca de respostas do pesquisador, o que termina por trazer dados incoerentes sobre o universo pesquisado.

Considerando a complexidade que caracteriza o espaço escolar, a etnografia se configura enquanto alternativa importante para a pesquisa na escola, pois contempla tanto os aspectos verbais quanto não verbais da realidade observada. Para Agnes Heller, o cotidiano escolar se caracteriza como "todos os tipos de atividades que constituem, para cada sujeito

000052

particular, processos significativos de reprodução social e apropriação cultural" (apud Rockwell, 1995, p.7, tradução nossa).

No que se refere à etnografia ligada à pesquisa em música dentro de escolas, Patricia Campbell, (1998) apresenta um sistema de observação criado a partir da etnografia e de sistemas de notação de supervisão de estágio. A autora diferencia três momentos distintos e particulares do processo etnográfico: antes, durante e depois da ida à escola. O detalhamento de sua pesquisa inclui questões mínimas, como o tipo de bloco de anotações, até elementos comunicativos, como a forma de se apresentar aos diretores e professores da escola que se pretende pesquisar. As contribuições de Campbell foram essenciais para a realização desta pesquisa e merecem futuras comparações, uma vez que a pesquisadora realizou suas observações na América do Norte, onde as tradições sócio-culturais apresentam uma relação com a música distinta da realidade brasileira.

O trabalho de campo

Conforme as orientações de Rockwell (1987) e Campbell (1998), todo pesquisador deve iniciar sua ida ao campo de pesquisa com subsídios teóricos e proposições sobre o que observar. Dessa forma, as questões iniciais que dirigiram meu trabalho de campo se constituíram a partir de alguns princípios: da existência de outra música na escola além daquela relacionada com os professores (seja em aulas de música ou em atividades didáticas que utilizam a música de alguma forma); da consideração de que a mídia não pode ocupar o posto de único referencial musical das crianças; de que a escola apresenta uma realidade marcada por quase quarenta anos de ausência do ensino obrigatório da música.

Com um entendimento mais aprofundado sobre o campo de estudo onde seriam feitas as observações, formulei perguntas norteadoras: Onde há música no espaço escolar? Em quais momentos? Quais os elementos da mídia podem ser observados nas manifestações musicais das crianças? Quais as ideias que as crianças têm da sua própria relação com a música? Como as

música em perspectiva v.2 n.2, outubro 2009 p. 78-104

crianças aprendem música dentro da escola? Como os adultos reagem às manifestações musicais das crianças?

Como uma característica do processo etnográfico, as perguntas foram atualizadas ou reformuladas de acordo com as informações recolhidas no campo de pesquisa, como um processo de amadurecimento entre as experiências no campo e as teorias de referências, como é o exemplo da pergunta que surgiu durante as observações: Quem inicia as atividades musicais?

A aproximação com o campo empírico se deu por meio de contato com a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba - SME que autorizou a pesquisa a partir da apresentação de um projeto que expôs os objetivos do trabalho, assim como o perfil das escolas a serem observadas. As escolas deveriam: atender crianças de 7 a 11 anos de idade, faixa etária focada por esta pesquisa; ter porte médio ou pequeno, permitindo uma aproximação com a maior parte dos sujeitos escolares; não ter professores de música ou projetos musicais, exemplificando as situações mais comuns encontradas na maioria das escolas; e estar na média dos indicativos sócio-econômicos, uma vez que não eram os objetivos da pesquisa investigar situações extremas. Com as delimitações estabelecidas, a SME contatou diversas escolas que se encaixavam nos critérios escolhidos, das quais seis manifestaram interesse em participar da pesquisa.

Em função da limitação decorrente da necessidade de realizar observações concentradas por um longo período de tempo, das seis escolas foram escolhidas duas, denominadas escola D e escola E. Ambas as escolas estão localizadas em bairros da periferia de Curitiba e atendem principalmente filhos de operários das indústrias localizadas na Cidade Industrial de Curitiba e filhos de pequenos comerciantes e profissionais liberais do bairro. A região das escolas conta com infra-estrutura urbana correta, oferecendo todos os serviços essenciais de saneamento, eletricidade, comunicação, pavimentação e transporte público.

Para cada uma das duas escolas, foi feito um contato telefônico para marcar uma primeira visita a fim de apresentar o projeto de pesquisa e esclarecer os objetivos da investigação. Esse contato foi cuidadosamente planejado, para que minha postura enquanto pesquisador fosse muito clara e franca, o que me

000054

permitiu a construção de laços de confiança com as duas escolas. Nas primeiras conversas, em reunião com diretores e pedagogos, expus meus focos de pesquisa evidenciando que meu interesse estava nas crianças e não na ação dos professores e outros agentes escolares. Tal esclarecimento provocou um visível alívio por parte dos representantes das escolas, muitas vezes preocupados com pesquisadores que vão à escola para fazer considerações sobre suas práticas profissionais.

Assim como a definição final das escolas, apresentada pela SME, a escolha das turmas a serem observadas não foi decidida por mim, mas pelas próprias escolas. Defini que aceitaria qualquer proposta, uma vez que os limites com os quais eu deveria trabalhar já tinham sido evidenciados por mim. Essa relativa falta de autonomia na delimitação do universo pesquisado é apontada por Rockwell (1987) como uma das características do estudo etnográfico que sempre coloca o pesquisador em situações reais e dinâmicas, o que o impossibilita de trabalhar em um ambiente controlado, como ocorre em diversas outras pesquisas científicas. O conjunto das duas escolas me ofereceu a possibilidade de observar duas primeiras séries, duas quartas séries, uma terceira série e um primeiro ano,[4] além dos horários de recreio e dias de festas. A definição das turmas, que tinham uma média de 30 alunos, se deu por adesão voluntária dos professores que aceitaram que eu acompanhasse suas turmas durante todas as aulas.

Os primeiros registros foram resultado de observações gerais que tinham como principal foco o entendimento do cotidiano das crianças e suas manifestações musicais. Já nesse processo, foram esboçadas algumas categorias de análise a partir do diálogo com a teoria, o que apontou novos focos de interesse que não estavam inicialmente previstos. Durante as observações gerais, tive algumas conversas livres com alunos e professores, tanto para a construção de laços de confiança mútua, quanto para o levantamento de informações sobre as manifestações musicais na escola.

[4] De acordo com o novo sistema de ensino fundamental de nove anos de duração instituído pela Lei nº 11.274 de 2006, o primeiro ano é ofertado em caráter obrigatório a crianças com seis anos de idade.

000055

Uma das preocupações da etnografia é o reconhecimento de que a observação nunca será imparcial. Entretanto, buscando uma neutralidade relativa, apoiei-me em minha calibração desenvolvida em outras pesquisas musicais a partir de fontes primárias (ver Romanelli, 2000), e enquanto músico profissional, mas sempre procurando superar o eurocentrismo da minha formação musical.

O registro de campo foi o mais discreto possível, utilizando apenas caderno, lapiseira e borracha, a fim de não chamar muita atenção com equipamentos de gravação (ver Campbell, 1998). Todas as observações utilizaram os horários em horas e minutos como indexador e sempre que necessário foram feitos desenhos de mapas e esquemas gráficos. A transcrição do caderno de notas para o computador foi feita diariamente, a fim de completar informações que eventualmente não tinham sido anotadas e preservar uma fidelidade com os acontecimentos observados (ver Rockwell, 1987; Campbell, 1998).

A minha permanência nos espaços escolares foi pautada na construção de laços de confiança com todos os personagens da escola. Sem dizer a ninguém sobre o meu foco de pesquisa (excetuando-se os professores e gestores escolares), eu assumi a postura de "alguém que quer conhecer a escola" e, conforme eu fiquei sabendo mais tarde, para os alunos, eu era um estagiário. Durante as atividades pedagógicas, sempre evitava ao máximo olhar para o professor, mesmo que algumas de suas ações fossem relevantes para minha pesquisa, a fim de evidenciar que meu foco de análise estava nas crianças e sua relação com a música e não na ação dos professores, fato que foi relevante para estreitar laços de confiança mútua. Sempre que tinha oportunidade, eu mostrava minhas anotações aos professores, dando ênfase às partituras e desenhos para exemplificar os assuntos pelos quais eu estava interessado.

Em função da complexidade do espaço escolar (ver Dubet e Martuccelli, 1996) eu registrei outros elementos que não eram necessariamente ligados à relação das crianças com a música e, em alguns momentos, extrapolei a figura de observador e me manifestei interferindo no cotidiano escolar, particularmente em situações onde presenciei algum tipo de injustiça.

A vivacidade e a inteligência das crianças sempre me impressionaram, o que ficou evidente quando percebi que algumas crianças já me observavam desde minhas primeiras visitas, como é descrito no seguinte episódio:

> Ainda no início das minhas observações na Escola Municipal D, a aluna Gabriela[5] veio me contar "Tem muito mais música lá no parquinho" (Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007, primeira série), referindo-se ao horário de intervalo que se aproximava. Eu fiquei muito impressionado com a observação da aluna. Ninguém além dos professores e diretores sabia que meu foco de observação era música. A menina provavelmente notou que eu anotava sempre que algo musical acontecia e ficou feliz em poder me "ajudar" em minha pesquisa. (Romanelli, 2009, p. 125).

Análise etnográfica da relação das crianças com a música no espaço escolar

A organização e análise das notas de campo demandaram a criação de categorias de análise em que fossem reagrupadas diversas situações musicais observadas que tivessem características comuns. As contribuições de outros estudos que escolheram a etnografia como alternativa teórico-metodológica para estudar a relação entre crianças e a música também foram essenciais para organizar as categorias de análise (ver Gluschankof, 2006; Campbell, 1998; Hikiji, 2006). Nesse processo evitou-se utilizar a palavra canto, pois esse quase nunca vinha isolado e incluía outros elementos não cantados. Claire Renard (1991) classifica a gama de sons que as crianças produzem com a voz e sua combinação com outros sons como "material sonoro" (p. 17, tradução nossa). Para a autora os materiais sonoros, combinados com elementos do jogo – musical ou não – são a base da invenção musical da criança.

Inicialmente divididas em oito categorias de análise, após reorganizar os registros de campo e dialogar com a teoria, foram estabelecidas três categorias principais ("expressões musicais individuais", "expressões musicais

[5] Todos os nomes aqui descritos são fictícios.

000057

coletivas" e "relações com o mundo adulto") que se subdividiram em outras doze, conforme a divisão a seguir:

1. Expressões musicais individuais
    a. "Vinhetas musicais"
        i. Sons
        ii. Melodias
        iii. Ritmos
    b. Percepção do universo sonoro
2. Expressões musicais coletivas
    a. Expressões musicais durante as aulas
    b. Expressões musicais durante jogos
    c. Diálogo musical
    d. Aprendizagem musical entre crianças
3. Relações com o mundo adulto
    a. Música e mídia
    b. Reação dos adultos à música das crianças
    c. Reação diante de situações musicais proporcionadas pela escola

Em todas as categorias analisadas foram encontradas manifestações musicais que apresentavam elementos essenciais para propostas de educação musical. Cada categoria reuniu um conjunto de exemplos que foram devidamente detalhados e contrapostos a teorias do campo da sociologia e da educação musical, conforme algumas transcrições a seguir.

Durante as observações, notou-se que em diversas situações a exploração de sons se iniciava a partir de uma experiência não intencional. Ao manipular algum objeto, muitos alunos acabavam fazendo algum som ao acaso que desencadeava a curiosidade e era repetido diversas vezes e explorado de diferentes formas. Segundo Pierre Schaeffer (In Delalande, 1984) o princípio da repetição e variação é o fundamento da música. Esse caso era bastante recorrente com canetas esferográficas retráteis, que produziam um som "clic" ao serem armadas e desarmadas.

000058

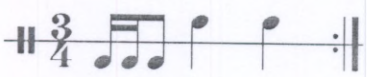
Outros sons pareciam ser produzidos intencionalmente a partir da busca de um determinado resultado sonoro interiorizado. Para Delalande (1984), essa interiorização é um projeto sonoro ativo, ao que chama "Canto interiorizado" (p. 103, tradução nossa).

> [...] Ainda enquanto fazia suas dobraduras na aula de artes, o Geraldo (sete anos de idade), representando objetos voadores com seu pedaço de papel, dizia em voz alta "Parece o super-homem", e acompanhava a trajetória do papel no ar com sons da boca "Vuuuuuu" ou "Uuummm", fazendo variações de altura que iam ao agudo à medida que a mão se afastava do chão. Além da representação gestual que sugeria um determinado som, esse aluno explorava novos patamares sonoros, pois em alguns momentos, esticava o seu braço para cima até o seu limite para poder alcançar uma nota mais aguda. (Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007, primeira série). (Romanelli, 2009, p. 133).

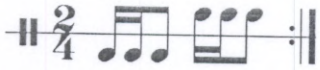
Para Delalande (1984) a produção do som é um elemento ligado à possibilidade do sujeito manipular o mundo sonoro em que vive, e, portanto, provoca prazer. Durante minhas observações, a satisfação durante as explorações de som eram evidentes, pois os alunos se desligavam da aula durante a experiência, o que podia durar alguns segundos, vários minutos ou mesmo a aula inteira. Delalande também verificou crianças "esquecendo o resto [do mundo]" (p. 157, tradução nossa) quando se concentravam em suas explorações sonoras.

As experiências sonoras não se limitavam à repetição mecânica, pois muitas vezes incluíam processos elaborados de exploração sonora.

> Marcelo (sete anos de idade) batia sua garrafa de água fechada e vazia como se fosse uma baqueta, produzindo três ou quatro timbres diferentes dependendo do local onde batesse: encosto da cadeira da frente, sobre a carteira e na quina da carteira. Aproveitando a elasticidade do material, explorava também as células rítmicas produzidas pelo rebote da batida e formava um ostinato que explorava dois timbres diferentes:



música em perspectiva v.2 n.2, outubro 2009 p. 78-104

> Além da célula rítmica acima o Marcelo combinou os elementos e acrescentou novas fórmulas rítmicas produzindo também:
>
> 
>
> E finalmente:
>
> 
>
> (Registros de campo, segunda-feira, 26 de novembro de 2007, primeira série) (Romanelli, 2009, p. 134).

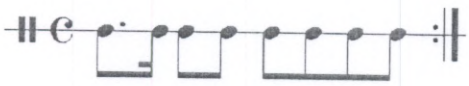
Foi possível notar que este aluno se preocupava com a maneira de segurar a garrafa a fim de garantir o equilíbrio necessário para que o timbre e o ritmo almejados fossem produzidos. Inicialmente segurou a garrafa pelo gargalo, mas por algumas vezes também agarrou em outras partes da garrafa para encontrar o melhor ponto.

A exploração sonora feita pelo Marcelo transparecia elementos elaborados que são aprendidos em aulas de percussão e de bateria. A utilização do rebote para produzir mínimos rítmicos definidos exige um controle preciso dos movimentos que são muito sutis. A questão tímbrica também era bem privilegiada, pois o aluno certamente tinha uma ideia sonora que ele queria alcançar e que o estimulou a explorar novos sons resultantes de distintas formas de tocar.

Assim como na pesquisa de Gluschankof (2006), a exploração rítmica foi a categoria mais recorrente em minhas observações. Em muitos casos, a complexidade das células rítmicas interpretadas derrubava o mito de que crianças devem se relacionar com ritmos elementares.

> Por ocasião de uma aula de educação física, uma aluna começou a fazer variantes da batida de palmas:
>
> 
>
> (Registros de campo, segunda-feira, 29 de outubro de 2007, primeira série). (Romanelli, 2009, p. 137).

O exemplo rítmico acima é um ostinato sincopado que é mais frequentemente apresentado pelos professores a alunos de música que já "dominam" muito bem outras combinações rítmicas mais simples. O episódio reforça a ideia de Maneveau (2000) que se opõe ao princípio de uma "hierarquia das dificuldades na aprendizagem da 'teoria'" (p. 27, tradução nossa), em que é necessário se iniciar na música a partir de notas de longa duração.

> Durante uma aula de artes, um aluno começou a bater palmas, com as duas mãos fechadas em "concha" a fim de produzir um som "fosco", com o seguinte ritmo:
>
> 
>
> Em seguida, o mesmo ritmo foi feito com a boca "pá; pápá, pá, páaaa" e outro ritmo foi executado com palmas e com a boca "hu; huhu, hu, hu, hu, hu, hu":
>
> 
>
> (Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007, primeira série) (Romanelli, 2009, p. 138).

Levando em consideração que o ouvido está permanentemente alerta ao ambiente (Schafer, 1991), as pessoas estão constantemente coletando informações sonoras do mundo que as cerca. Esse processo normalmente não é perceptível para um observador externo, já que envolve apenas a audição e a mente do ouvinte. Entretanto, em algumas situações, o estímulo sonoro do ambiente se torna evidente, quando pode-se ver o movimento do olhar de uma criança em direção à fonte sonora (ver Schafer, 1991) e especialmente quando provoca uma resposta nas crianças.

> O sinal de recreio da Escola D é dado por uma sirene potente que lembra os dispositivos utilizados para sinalizar as trocas de turnos de fábricas, ou os alarmes antiaéreos. Em uma ocasião em que soou o sinal para o recreio, assim que o som terminou o Aureliano (sete anos de idade) imitou a linha melódica (*glissando* do grave ao agudo e novamente ao grave) com um sonoro "Huummmmmm". (Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007, primeira série). (Romanelli, 2009, p. 139).

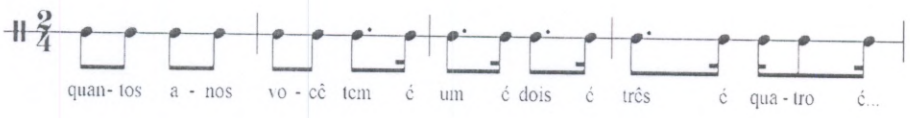
000061

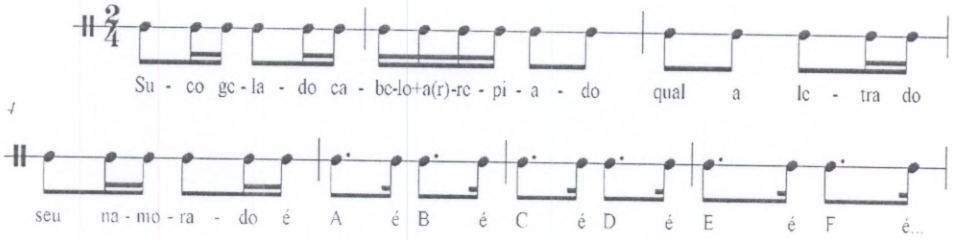
Em algumas situações a percepção de sons do ambiente estimulava respostas que desencadeavam "vinhetas musicais" ou mesmo "diálogos musicais".

> Em uma turma de quarta-série em um momento de relativo silêncio que marcava a leitura de um texto pela professora, foi ouvido um som repetido que parecia um martelo batendo na parede. Alguns alunos olharam para mim como se aquele som estranho pudesse ter alguma relação com a pessoa estranha à sala de aula. Assim que perceberam que eu não tinha qualquer ligação com o som, voltaram os seus olhares para os livros, ou para onde estavam olhando. A batida de martelo estava ocorrendo na sala ao lado, na parede que era comum às duas salas. Não tardou para que, em função da regularidade da batida alguns alunos começassem a responder musicalmente às batidas, percutindo os seus lápis sobre as carteiras. (Registros de campo, sexta-feira, 29 de setembro de 2007, quarta série). (Romanelli, 2009, p. 139).

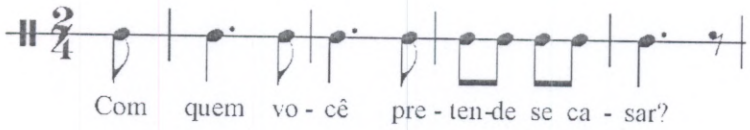
Gluschankof (2006) e Campbell (1998) apresentam em suas pesquisas observações de crianças manifestando-se musicalmente durante jogos. Em diversos casos, as crianças eram observadas sozinhas, interagindo com algum brinquedo, o que era categorizado enquanto atividade musical individual. A maioria dos casos relatados nas pesquisas dessas duas autoras ocorreu com crianças de idade pré-escolar. No caso das crianças observadas nesta pesquisa, as "expressões musicais durante jogos" foram categorizadas como "expressões musicais coletivas", uma vez que quase sempre aconteceram envolvendo mais de uma criança. Nas situações em que foram observadas brincadeiras individuais envolvendo expressão musical, elas foram classificadas na categoria de "vinhetas musicais", pois sua ênfase principal geralmente estava na exploração de sons. Para uma discussão mais aprofundada entre as fronteiras entre o jogo e o jogo musical, ver Gluschankof (2006).

> Durante o horário de recreio, um grupo de meninas pulava corda, sendo duas segurando a corda, e uma delas cantando e ditando o pulso. Perpendicular à corda, havia uma fila de sete crianças onde cada uma esperava sua vez para pular e sair da corda sempre que errasse, indo novamente ao final da fila.
> Dentre as várias músicas, foi possível identificar (♩ = 80):



> Apesar do ruído constante de crianças gritando e correndo em todas as direções, também foi possível identificar outra variante para acompanhar a brincadeira de pular corda (♩ = 80):
>
> 
>
>
> (Registros de campo, terça-feira, 18 de setembro de 2007). (Romanelli, 2009, p. 142).

De todas as manifestações musicais observadas nesta pesquisa, os jogos de pular corda pareciam os únicos a serem reconhecidos pelos alunos e pelos professores enquanto música. Além do canto ser mais evidente nessas brincadeiras, os professores da escola provavelmente percebem elementos estruturais que consideram essenciais, como uma definição de início e fim. O processo pelo qual os alunos validam sua própria produção musical segue a lógica defendida por Bourdieu e Passeron (1992) em que uma informação dos alunos só se torna autêntica quando validada pela autoridade pedagógica.

> A Gabriela (sete anos de idade), que rapidamente identificou que eu estava interessado em música, me abordou um determinado recreio e me disse: "Você já sabe todas as músicas?", e começou a me cantar uma música que normalmente faz parte da brincadeira de pular corda:
>
> 
>
>
> Com o final do recreio, não foi possível ouvir a música por completo. (Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007, primeira série). (Romanelli, 2009, p. 143).

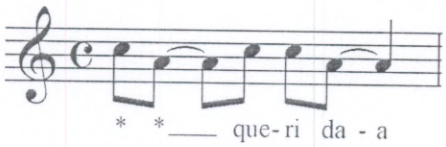
Enquanto espaço social de trocas culturais, os diálogos musicais ocorriam de alguma forma em quase todas as "expressões musicais coletivas". Entretanto, como categoria de análise específica, foram destacados como

música em perspectiva v.2 n.2, outubro 2009 p. 78-104

"diálogos musicais" as situações em que o jogo de pergunta e resposta ocorreu diversas vezes sucessivas, a exemplo do processo de categorização utilizado por Campbell (1998).

> Durante a aula de artes o Fábio (sete anos de idade) começou a cantar. Pouco tempo depois outro aluno também começou a cantar enquanto pintava, entretanto, um pouco mais forte que seu colega. Os dois cantavam melodias diferentes, mas relacionadas entre si como um jogo de pergunta e resposta. A duração das melodias era semelhante e em nenhum momento os dois alunos se olharam, o que demonstra que o diálogo entre os dois foi essencialmente musical. (Registros de campo, segunda-feira, 24 de setembro de 2007, primeira série). (Romanelli, 2009, p. 144).

Campbell (1998) descreve muitos diálogos musicais como jogos de pergunta e resposta, demonstrando que há um planejamento na resposta dada.

> Logo depois da conversa, notei que o Matias cantava (* = palavras que não consegui identificar):
>
> 
>
>
> E o aluno C4 respondeu:
>
> 
>
>
> (Registros de campo, segunda-feira, 29 de outubro de 2007, primeira série). (Romanelli, 2009, p. 145).

Mesmo que em pequeno número para não extrapolar a extensão deste artigo, os exemplos apresentados dão uma ideia das inúmeras manifestações musicais que eu identifiquei nas duas escolas que visitei. O conjunto de notas de campo totalizou mais de duzentas páginas transcritas, o que demonstra a riqueza de elementos musicas que podem ser encontrados nas escolas.

000064

Considerações finais

Esta pesquisa teve como propósito demonstrar que a etnografia é uma forma privilegiada para estudar o cotidiano escolar, em específico para conhecer a música das crianças. Muitas manifestações musicais estudadas dificilmente seriam reveladas por outras formas de aproximação metodológica, uma vez que as crianças provavelmente não verbalizariam ou não traduziriam em conversas e entrevistas algumas de suas relações com a música.

Foi possível notar que, mesmo sem aulas de música, a cultura musical das crianças pode ser bastante elaborada. De forma alguma essa conclusão serve para diminuir a importância do ensino sistematizado de música nos diversos níveis da educação básica, mas demonstra que qualquer proposta de educação musical deve levar em conta o conhecimento musical que as crianças já possuem. O inevitável processo de didatização da música, decorrente da Lei 11.769/2008, nos coloca em uma posição de cautela em relação à escolha dos conteúdos musicais e às metodologias de ensino de música mais adequadas a cada fase escolar. Os professores devem conhecer com profundidade a música que seus alunos já fazem, evitando apenas supor a musicalidade das crianças, ou fazendo o possível para não se fundamentar unicamente na memória da musicalidade da própria infância, até porque segundo Campbell (1998), a memória de infância da maioria dos adultos é "nebulosa" e não pode ser tomada como referência.

Diferentemente de outros saberes escolares, onde o conhecimento cotidiano pode trazer equívocos conceituais, como é o caso das ciências de forma geral, na educação musical o conhecimento dos alunos não se configura enquanto obstáculo epistemológico, o que significa dizer que diversas experiências musicais das crianças e sua reflexão sobre elas já podem fazer parte dos processos escolares de educação musical.

No Brasil ainda há um pensamento que condiciona a musicalidade dos sujeitos à suas qualidades natas de dom ou talento (ver Figueiredo e Schmidt, 2005; Galvão, 2007). Tais qualidades certamente não pode ser um determinante no planejamento da educação musical, já que, como esta pesquisa

000065

demonstrou, uma íntima relação com a música foi encontrada em praticamente todas as crianças observadas.

Nas diversas manifestações onde foi possível encontrar influência da mídia na relação das crianças com a música, notou-se que em lugar de estimular um comportamento passivo, as crianças frequentemente se apropriavam dos exemplos mediáticos e os transformavam de acordo com seus interesses, diferentemente do que normalmente se supõe quando se aborda a influência da cultura de massa (ver Subtil, 2006; Souza, 2000b).

Contrariamente ao que foi proposto por Gluschankof (2006), de acordo com os resultados desta pesquisa, não há condições mínimas para que as crianças se manifestem musicalmente. No cotidiano escolar, foram encontradas manifestações musicais em todos os momentos e espaços.

Em conversas com as crianças que já haviam me demonstrado amplamente a sua musicalidade em diversas situações, muitas delas afirmaram não saber música. Considerei tais situações como uma concepção cultural amplamente vigente do que significa saber ou não música. Para alguns daqueles alunos, saber música significava saber ler notas musicais.

Finalmente, a pesquisa demonstrou que muitos adultos que atuam na escola não notam a música das crianças, o que nos deixa, de um lado, preocupados com nossa "cegueira musical", mas por outro, nos dá a esperança de saber que há um belíssimo universo musical a ser descoberto dentro da escola.

Referências

ALMEIDA, Célia. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). *O ensino das artes:* Construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001.

BELLOCHIO, Cláudia. Educação musical e professores dos anos iniciais de escolarização: formação inicial e práticas educativas. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Orgs.). *Ensino de música:* propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

BEYER, Esther. Reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Orgs.). *Ensino de música:* propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. *Lei Nº. 5.692,* de 11 de agosto de 1971. Brasília: Ministério da Educação, 1971.

_____. *Lei nº 9.394,* de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. *Lei nº 11.274,* de 6 de fevereiro de 2006. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. *Lei nº 11.769,* de 18 de agosto de 2008. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRÉSCIA, Vera. *Educação musical:* bases psicológicas e ação preventiva. Campinas: Átomo, 2003.

CAMPBELL, Patricia. *Songs in their heads: music and its meaning in children's lives.* New York: Oxford University Press, 1998.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber:* elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DEL BEN, Luciana. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei nº 11.769/2008. *Música em Perspectiva,* v. 2, n. 1, p. 110-134, Curitiba, mar. 2009.

_____. A experiência de apreciar música: relatos de alunos de 1ª série. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação.* Porto Alegre: UFRGS, 2000a.

_____. Ouvir-ver música: novos modos de vivenciar e falar sobre a música. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação.* Porto Alegre: UFRGS, 2000b.

DELALANDE, François. *La musique est um jeu d´enfant.* Paris: Buchet/Chastel, 1984.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. *A l´école. Sociologie de l´experience scolaire.* Paris: Seuil, 1996.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante.* São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FERNANDES, José Nunes. A Pesquisa em Educação Musical no Brasil – Teses e Dissertações – Diversidade Temática, Teórica e Metodológica. In: *Educação Musical no Brasil.* Salvador: P&A, 2007.

_____. Pesquisa em Educação Musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação. *OPUS: Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM,* ano 6, n. 6, p. 1-20, 1999.

FIGUEIREDO. Sérgio. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, n. 12, p. 21-30, mar. 2005a.

_____. Educação Musical e Pedagogia. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA EM MÚSICA. *Anais...* Curitiba: DEARTES-UFPR, 2005b.

_____. Educação musical e os novos tempos da educação brasileira. *Revista Nupeart,* Florianópolis, v.1, n. 1, p. 43-58, set. 2002.

FIGUEIREDO, Sérgio; SCHMIDT, Luciana. Discutindo o talento musical. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1º, 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Deartes – UFPR, 2005.

FONTERRADA, Marisa. *De tramas e fios:* um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALVÃO, Afonso. A questão do talento: usos e abusos. In: VIRGOLIM, Angela, M. R. *Talento criativo:* expressão em múltiplos contextos. Brasília: Ed. UNB, 2007.

GARCIA, Tânia M. F. Braga. *Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998).* São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – FEUSP, Universidade de São Paulo.

GLUSCHANKOF, Claudia. *Spontaneous musical behaviors in Israeli Jewish and Arab kindergartens – searching for universal principles within cultural differences.* Doctorate dissertation. Jerusalem, 2006.

HARGREAVES, David. Développement du sens artistique et musical. In: DELIÈGE, Irène; SLOBODA, John A. *Naissance et développement du sens musical.* Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A Educação Musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Org.). *A educação musical em países de língua neolatina.* Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

HIKIJI, Rose Satiko G. *A música e o risco:* etnografia da performance de crianças e jovens. São Paulo: Edusp, 2006.

JOLY, Ilza. Música e educação: reflexões sobre a importância da arte nos processos educativos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 17º, 2003, Montenegro. *Anais...* Montenegro: FUNDARTE, 2003.

MANEVEAU, Guy. *Musique et éducation.* Aix-en-Provence: Édisud, 2000.

MENDES, Adriana; CUNHA, Glória. Um universo sonoro nos envolve. In: FERREIRA, Sueli (Org.). *O ensino das artes:* Construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – Da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, n. 11, p. 7-16, set. 2004.

RAMOS, Sílvia. Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 a 10 anos de idade. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, n. 9, p. 65-60, set. 2003.

RENARD, Claire. *Le Temps de l´espace.* Paris: Van De Velde, 1991.

ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In: _____ (Coord.). *La escuela cotidiana.* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1995.

_____. *Reflexiones sobre el proceso etnografico (1982-85).* Mexico: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politecnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas, 1987.

ROMANELLI, Guilherme. *A música que soa na escola:* Estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental. Curitiba, 2009. Tese (Doutorado em educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

_____. *O carnaval de Antonina:* Um estudo sobre os sambas-enredo da escola de samba Filhos da Capela, com vistas a uma aplicação didática. Curitiba, 2000. Dissertação (Mestrado em educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SCHAFER, Murray R. *O ouvido pensante.* São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SOUZA, Jusamara. Histórias da educação musical no Brasil: à guisa de um prefácio. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Orgs.). *Educação Musical no Brasil.* Salvador: P&A, 2007.

000068

_____. O cotidiano como perspectiva para a aula de música. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação.* Porto Alegre: UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Música, 2000a.

_____. A experiência musical cotidiana e a pedagogia. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação.* Porto Alegre: UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Música, 2000b.

_____. Educação musical e cotidiano: algumas considerações. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação.* Porto Alegre: UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Música, 2000c.

SPANAVELLO, Caroline; BELLOCHIO, Cláudia. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, n. 12, p. 89-98, mar. 2005.

SUBTIL, Maria. *Música midiática & o gosto musical das crianças.* Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

_____. Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. *Revista da ABEM,* n. 13, Porto Alegre, p. 65-73, set. 2005.

TOZETTO, Henriqueta. *A educação musical*: a atuação do professor na educação infantil e séries iniciais. Curitiba: UTP, 2005.

TURINO, Thomas. Estrutura, contexto e estratégia na etnografia musical. *Horizontes Antropológicos,* Porto Alegre, ano 5, n. 11, out. 1999.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Sociedade 1780-1950.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina. Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, n. 11, p. 69-74, set. 2004.

E-mail: guilhermeromanelli@ufpr.br
Artigo recebido e aprovado em 10 de janeiro de 2010

ESTADO DO PARANÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE MARIALVA
CONFERE COM O ORIGINAL
EM: 27/01/2015

República Federativa do Brasil

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Diploma de Doutor

O Reitor da Universidade Federal do Paraná, no uso de suas atribuições, confere a **Guilherme Gabriel Ballende Romanelli**, brasileiro, natural do Estado do Paraná, nascido a 08 de fevereiro de 1975, portador da Carteira de Identidade n.º 1.548.216-8-SSP-PR, o título de **Doutor em Educação**, obtido a 18 de fevereiro de 2009, com os direitos e prerrogativas concedidos pelas leis brasileiras, inerentes a esse título.

Curitiba, 30 de abril de 2010

Prof. Dr. Zaki Akel Sobrinho
Reitor

690000

ESTADO DO PARANÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE MARIALVA
CONFERE COM O ORIGINAL
EM: 27/ 1/2015

República Federativa do Brasil

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Diploma de Mestre

O Reitor da Universidade Federal do Paraná, no uso de suas atribuições, confere a Guilherme Gabriel Ballande Romanelli, brasileiro, natural do Estado do Paraná, nascido a 08 de fevereiro de 1975, portador da Carteira de Identidade n.º 1.548.216-8, expedida pelo Instituto de Identificação do Paraná, o grau de Mestre, obtido a 24 de agosto de 2000, no Curso de Pós-Graduação em Educação, linha de Pesquisa em Arte-Educação, com os direitos e prerrogativas concedidos pelas leis brasileiras, inerentes a esse título.

Curitiba, 30 de maio de 2001.

Prof. Dr. Carlos Roberto Antunes dos Santos
Reitor

000070

2.3.1

ESTADO DO PARANÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE MARIALVA
CONFERE COM O ORIGINAL
EM: 27/01/2015

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

Reconhecida pelo Governo Federal - Decreto n.º 70.906/72 e Portaria n.º 1.062/90

AUTENTICAÇÃO
Certifico que a presente fotocópia é reprodução fiel do documento autêntico que me foi apresentado.
Dou fé
CRIADO PELA LEI 12.118 de 18/07/2001
FUNARPEN
SELO DE AUTENTICIDADE
25 JUN. 2002
Tabelião
Substituto
Escrevente

O Diretor da Faculdade de Artes do Paraná,
no uso de suas atribuições e tendo em vista a conclusão do Curso de
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
em 31 de março de 1998, confere o título de
LICENCIADO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
a

GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI

brasileiro, natural do Estado do Paraná, nascido a 08 de fevereiro de 1975, portador da Carteira de Identidade n.º 1.548.216-8, expedida pelo Instituto de Identificação do Paraná, e outorga-lhe o presente Diploma, a fim de que possa gozar de todos os direitos e prerrogativas legais.

Curitiba, 31 de março de 1998.

Secretário

Diplomado

Diretor

000071

REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

SECRETARIA DE ESTADO DE SEGURANÇA PÚBLICA
INSTITUTO DE IDENTIFICAÇÃO





CARTEIRA DE IDENTIDADE

VÁLIDA EM TODO O TERRITÓRIO NACIONAL

REGISTRO GERAL 1.548.216-8 DATA DE EXPEDIÇÃO 28/07/1993

NOME
GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI

FILIAÇÃO
EGIDIO JOSE ROMANELLI
ANNE MARIE BALLANDE ROMANELLI

NATURALIDADE
CURITIBA/PR

DATA DE NASCIMENTO
08/02/1975

DOC ORIGEM COMARCA=CURITIBA/PR,CAJURU
C.NASC 51719,LIVRO=87,FOLHA=576

ASSINATURA DO PORTADOR

Cel. Policias Militar

LEI Nº 7.116 DE 29/08/83

1 JUN 2001

João G... Grotto - Tabeliã
Inês ... Kikorski Ferreira - Substituto
Célia de ... Camargo, 76
Av. Afo...
CURITIBA - PR

ESTADO DO PARANÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE MARIALVA
CONFERE COM O ORIGINAL
EM: 27/01/2015

Este documento é o comprovante de inscrição no CADASTRO DE PESSOAS FÍSICAS - CPF, vedada a exigência por terceiros, salvo nos casos previstos na legislação vigente.

Assinatura

GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI

SERPRO

VÁLIDO EM TODO O TERRITÓRIO NACIONAL

Emitido em : 29/11/93

AUTENTICADO

Certifico que a presente cópia é reprodução fiel do documento original apresentado.
CTBA/CAJURU
Dou fé.

CARTORIO DO CAJURU
FONE / FAX 262-3553

1 1 JUN 2001

João G... Grotto - Tabeliã
Inês ... Kikorski Ferreira - Substituto
Célia de ... Camargo, 76
Av. Afo...
CURITIBA - PR

MINISTÉRIO DA FAZENDA
Secretaria da Receita Federal

CPF - CADASTRO DE PESSOAS FÍSICAS

Nome
GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI

Nº do CPF
016909409-70

Data do Nascimento
08/02/75

ESTADO DO PARANÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE MARIALVA
CONFERE COM O ORIGINAL
EM: 27/01/2015

TRABALHADOR

Esta é a sua **Carteira de Trabalho e Previdência Social - CTPS**, documento obrigatório para o exercício de qualquer emprego ou atividade profissional.

Nela deverão ser registrados todos os dados do Contrato de Trabalho, elementos básicos para o reconhecimento dos seus direitos perante a Justiça do Trabalho, bem como para a obtenção da aposentadoria e demais benefícios previdenciários, garantindo, ainda, sua habilitação ao seguro desemprego e ao Fundo de Garantia do tempo de serviço - FGTS.

O conjunto de anotações contido neste documento e o seu estado de conservação, espelham a conduta, a qualificação e as atividades profissionais do seu portador.

Pela sua importância, é seu dever protegê-la e cuidá-la, pois além de conter o registro de sua vida profissional é a garantia da preservação e validade de seus direitos como trabalhador e cidadão, contribui para assegurar o seu futuro e o de seus dependentes, tendo validade, também, como documento de identificação.

CONFECCIONADA COM RECURSOS DO
FAT - FUNDO DE AMPARO AO TRABALHADOR.

ESTA CARTEIRA CONTÉM 50 PÁGINAS NUMERADAS

ESTADO DO PARANÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE MARIALVA
CONFERE COM O ORIGINAL
EM: 27/01/2015

MINISTÉRIO DO TRABALHO
SECRETARIA DE POLÍTICAS DE EMPREGO E SALÁRIO

CARTEIRA DE TRABALHO E PREVIDÊNCIA SOCIAL

PIS/PASEP
129.13855.51-4

NÚMERO	SÉRIE	UF
4277683	001-0	PR

ASSINATURA DO TITULAR

POLEGAR DIREITO





CASA DA MOEDA DO BRASIL

000073

000074

IPTU 2013

Inscrição Imobiliária	Sublote	Indicação Fiscal	CT	Nº do talão
05.0.0026.0016.00-0	009	14-002-038.009-2	12	325.105

Nome do Condomínio
GRAMMONT ED

CURITIBA
PREFEITURA DA CIDADE

GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANEL
R. PROFESSOR BRANDÃO 000218 502
ALTO DA RUA XV
80040-010 CURITIBA-PR

ESTADO DO PARANÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE MARIALVA
CONFERE COM O ORIGINAL
EM: 27/01/2015

000075

RATIFICAÇÃO DO ATO DE INEXIGIBILIDADE

Ratifico a pretendida inexigibilidade, com fundamento no art. 25, inciso II, da Lei 8.666/93, a favor do **SR. GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI,** pessoa física inscrito no CPF 015.909.409-70 e RG 1.548.216-8, para realizar a palestra com o tema: "Música na infância e nas instituições escolares: possibilidades de encantamento e desenvolvimento para professores e crianças", dia 03/02/2015 no Cine Teatro Sonia Maria Silvestre. O valor total importa em R$-3.900,00 (três mil e novecentos reais), face ao disposto no art. 26 da Lei nº. 8.666/93, vez que o processo se encontra devidamente instruído.

Publique.

Edifício da Prefeitura Municipal de Marialva, em 30 de janeiro de 2015.

Edgar Silvestre
Prefeito Municipal

Data e Horário de encerramento até às 08:15 horas do dia 11/02/2015 ;

Data e Horário de abertura às 08:15 horas do dia 11/02/2015

Local: Rua Bernardino Bogo, 175 centro, no Município de Mandaguaçu, Estado do Paraná;

Informações: O edital e seus anexos estão a disposição na Rua Bernardino Bogo, 175, Centro Fone (44) 3245-8400, Mandaguaçu, Estado do Paraná – site www.mandaguacu.pr.gov.br

Mandaguaçu, 27/01/2015.

Alcir Bocchi Junior

Dir. de Licitação e Patrimônio

conformidade contida no artigo 89 da Le
Servidores do Município de Mandaguaçu).

Mandaguaçu, 30 de janeiro de

Ismael Ibra
Prefeito M

MARIALVA
GOVERNO MUNICIPAL

RATIFICAÇÃO DO ATO DE INEXIGIBILIDADE

Ratifico a pretendida inexigibilidade, com fundamento no art. 25, inciso II, da Lei 8.666/93, a favor do **SR. GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI,** pessoa física inscrito no CPF 015.909.409-70 e RG 1.548.216-8, para realizar a palestra com o tema: "Música na infância e nas instituições escolares: possibilidades de encantamento e desenvolvimento para professores e crianças", dia 03/02/2015 no Cine Teatro Sonia Maria Silvestre. O valor total importa em R$- 3.900,00 (três mil e novecentos reais), face ao disposto no art. 26 da Lei nº. 8.666/93, vez que o processo se encontra devidamente instruído.

Publique.

Edifício da Prefeitura Municipal de Marialva, em 30 de janeiro de 2015.

Edgar Silvestre
Prefeito Municipal

000076

Prefeitura Municipal de Santa Fé

ESTADO DO PARANÁ

CNPJ 76.291.418/0001-07

Notificação de Liberação de Recursos Federais

Em atenção ao disposto no Art. 2º da Lei Federal nº 9.452/97, de 20 de março de 1997, NOTIFICAMOS aos partidos políticos, sindicatos de trabalhadores e as entidade empresariais, com sede no município de Santa Fé, da liberação dos seguintes Recursos Federais para o município:

ORIGEM DOS RECURSOS	VALOR	DATA
FPM- Fundo de Participação dos Municípios	366.130,51	30/01/2015
ITR- Imposto Territorial Rural	236,55	30/01/2015
FUNDEB- Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação e valorização dos professores da educação	29.779,65	30/01/2015
FMASPTMC	1.311,14	30/01/2015
ESF	11.130,00	30/01/2015
ACS	11.154,00	30/01/2015
FMASIGD-SUAS	767,70	30/01/2015

Santa Fé, 30 de Janeiro de 2015.

Sergio Bilha Azenha
Secretário de Fazenda

CAIXA DE PREVIDÊNCIA SOCIAL DO SERVIDOR PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE ASTORGA
P. I. L. Nº 001/2014-PREVISA
EXTRATO DE CONTRATO
CONTRATO ADMINISTRATIVO – N. 001/2014

CONTRATANTE: CAIXA DE PREVIDÊNCIA DO SERVIDOR PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE ASTORGA – CNPJ: 02.460.655/0001-78;
CONTRATADA: EDITORA CENTRAL LTDA, CNPJ/MF: 76.123.397/0001-70;
OBJETO: Contratação de empresa jornalística (Jornal), para execução de serviços de divulgação de atos oficiais da Caixa de Previdência do Serviço Público do Município de Astorga-PR.
VALOR DO CONTRATO: R$ 8.820,00 (Oito mil, oitocentos e vinte reais).
DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA:
2.0001.04.122.0020.2.077.3.3.90.39.00.00
VIGÊNCIA: 12 (doze) meses.
SIGNATÁRIOS: Arquimedes Ziroldo e César Luis de Carvalho.
DATA DA ASSINATURA: 27/08/2014.

CÂMARA MUN

EST

PORTARIA Nº

O Exmo. Sr. Presidei
Estado do Paraná, no uso das atribu

E
X
O
N
E

BATISTA DA CRUZ, brasileiro, casa
inscrito no CPF nº 773.601.259.87, da
Símbolo CC-3, nesta Casa Legislativa
08.01.2013.

Registre-s

Gabinete da Presidência, aos 30 d

PREFEITU

MAN

S

TERMO ADITIVO N.º 002

CONTRA
PRESTAÇ
MÁQUIN
MANDAG
LTDA
ADMINIS
PREÇOS

MUNICÍPIO DE MANDAGUARI, Estado do Par
com sede à Praça dos Três Poderes, 500 cent
Paraná, neste ato representado pelo Prefeito M
casado, residente e domiciliado nesta cidade, e
no **CNPJ/CPF Nº 77.266.575/0001-85**, com se
87030-121, na cidade de Maringá, estado
VITORIANO tem justo e acertado o presente *Te*
Nº 140/2014, nos termos do **PREGÃO PRESEN**
vigente em especial o art. 65, § 1º inciso I da
pelas seguintes cláusulas:

CLÁUSULA PRIMEIRA:
Fica ampliado no montante de **R$ 76.320,00**
Contrato, relativo ao fornecimento dos itens pe

LOTE I

ITEM	DESCRIÇÃO	UNID
03	Locação de um caminhão basculante com no máximo 10 anos de uso , com potência mínima de 250 CV, capacidade mínima de carga de 18.000 KG, equipada com caçamba com capacidade mínima de 12M³	DIA
03	Locação de pá carregadeira, com no máximo 5 anos de uso, potência mínima de 130 HP, caçamba mínima de 2,0 m³, peso operacional mínimo de 10.200 KG	HO
06	Locação de uma motoniveladora com no máximo 7 anos de uso, com uma potência mínima de 195 HP, peso operacional mínimo de 17.000KG, equipada com cambio de 8 marchas a frente e 4 a ré	HO

CLÁUSULA SEGUNDA:
Às despesas decorrentes do presente aditivo
presente exercício.

CLÁUSULA TERCEIRA
Permanecem inalteradas as demais disposições

E por estarem cientes e acordes, os participes
em 03 (três) vias de igual teor e forma.

ROMUALDO BATISTA
PREFEITO MUNICIPAL

o de Mandaguaçu

ARANÁ
iro Vieira"
BX/FAX (44) 3245-8400
)/0001-08

Nº 5553/2015

abertura de Crédito Adicional Suplementar no o exercício de 2015, e dá outras providências.

hael Ibraim Fouani, Prefeito Municipal de ram conferidas pela Lei Orgânica do Município e Dezembro de 2014

r no Orçamento do Município de Mandaguaçu-Pr, Cento e sete mil, novecentos e sessenta e quatro seguintes dotações:

crição	fonte	valor
s do Dpto. Ação Social		
essoa física	3.763	4.380,00
essoa jurídica	3.763	17.564,96
s – pessoa física	3.768	18.184,00
	3.768	2.489,25
essoa física	3.768	4.250,00
essoa jurídica	3.768	39.500,00
	3.784	8.405,93
essoa física	3.784	5.110,00
essoa jurídica	3.784	8.080,00
Total de Suplementações		107.964,14

la o presente decreto, serão utilizados os recursos , a saber:

iores

D	VALOR
	21.944,96
	64.423,25
	21.595,93
Total de superavit	107.964,14

de sua publicação revogada as disposições em

Mandaguaçu-Pr, 30 de janeiro de 2015.

n Fouani
inicipal

TORGA

– N. 085/2014

D DE ASTORGA – CNPJ: 75.743.377/0001-30;
AMENTO LTDA - ME, CNPJ/MF: 08.245.733/0001-

ções do dia das crianças com espetáculo – "Num quedos recreativos e oficinas culturais, no dia 01 de va Produtiva, com início às 10h e término previsto

novecentos reais).

laria de Castro.

PAL DE ASTORGA
ERMO ADITIVO
RATIVO – N. 093/2013
Nº 056/2013-PMA

ASTORGA – CNPJ: 75.743.377/0001-30;
AS ARAPONGAS LTDA - EPP, CNPJ sob n.

le vigência constante na cláusula terceira do alusivo º 8.666/93, nos termos solicitados pelo Diretor do de cada item constante no contrato primitivo.
latto.

PAL DE ASTORGA
ERMO ADITIVO
RATIVO – N. 112/2013
Nº 004/2013-PMA

ASTORGA – CNPJ: 75.743.377/0001-30;
sob n. 18.090.542/0001-68;
de execução da obra constante na cláusula terceira maio de 2015, nos termos do artigo 57, § 1º, II, da partamento de Obras desta Municipalidade.

PAL DE ASTORGA
ERMO ADITIVO
RATIVO – N. 112/2013
Nº 004/2013-PMA

ASTORGA – CNPJ: 75.743.377/0001-30;
sob n. 18.090.542/0001-68;
de vigência constante na cláusula terceira do alusivo de 2015, nos termos do artigo 57, § 1º, II, da Lei rtamento de Obras desta Municipalidade.

o de Mandaguaçu

PARANÁ
Hiro Vieira"
– Caixa Postal nº 81.
NPJ 76.285.329/0001-08
uacu.pr.gov.br

º 4951/2015

raim Fouani, Prefeito Municipal de suas atribuições legais:

Senhor (a) **GABRIEL ANTONIO DA** nte do cargo de Agente de Serviços prazo de 90 (noventa) dias, a contar de ríodo de 06/08/2006 a 06/08/2011, de

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MANDAGUARI

Setor de Licitações

TERMO ADITIVO N.º 01

CONTRATAÇÃO DE EMPRESA PARA AQUISIÇÃO DE MATERIAIS DE EXPEDIENTE E DE INFORMÁTICA FIRMADO ENTRE O MUNICÍPIO DE MANDAGUARI E A EMPRESA C. R. MARQUES – PREGÃO Nº 89/2014 – PROCESSO ADMINISTRATIVO Nº 140/2014 – ATA DE REGISTRO DE PREÇOS Nº 101/2014.

Município de Mandaguari/PR, situada a Avenida Amazonas, 500, representada neste ato pelo Prefeito Municipal, **ROMUALDO BATISTA**, brasileiro, casado, portador da cédula de identidade n. 3.489.662-3 SSP/PR, e inscrito no Cadastro de Pessoas Físicas sob o n. 652.718.409-30, residente e domiciliado na cidade de Mandaguari – PR e do outro lado a empresa **C. R. MARQUES**, inscrita no CNPJ/MF sob o nº. 08.281.486/0001-95, com endereço na AVENIDA AMAZONAS, 418, CENTRO CEP 86975-000, na cidade de MANDAGUARI/PR, neste ato representada pelo seu representante legal, o Senhor CELSO RUELIS MARQUES, portador da Cédula de Identidade RG nº 809.827-1/SSP-PR, e inscrito no CPF sob o nº. 197.362.669-15, tem justo e acertado o presente *Termo Aditivo* a **ATA DE REGISTRO DE PREÇOS Nº 101/2014**, nos termos do **PREGÃO PRESENCIAL Nº 89/2014**, bem como pela legislação vigente em especial o art. 65, § 1º da Lei Federal nº. 8.666/93 e suas alterações e pelas seguintes cláusulas:

CLÁUSULA PRIMEIRA:
Fica ampliado no montante de **R$ 28.400,65 (vinte e oito mil, quatrocentos reais e sessenta e cinco centavos)** a Ata de Registro de Preços relativo ao fornecimento dos seguintes itens pertencentes ao **Lote 01.**

ITEM	DESCRIÇÃO	UNIDADE	VALOR UNIT.	QUANT. ADITIVADA	VALOR ADITIVADO
5	Papel contact, laminado de pvc auto-adesivo, protegido, no verso, por papel siliconado, 45cm x 25m.	UNIDADE	R$ 48,60	7	R$ 340,20
7	Teclado microcomputador, norma padrão abnt2, tipo usb, componentes letras e números, caracteres e teclas especiais, aplicação microcomputador.	UNIDADE	R$ 32,00	7	R$ 224,00
9	Livro de ponto com 160 fls. pautadas e numeradas com capa dura plastificada com identificação da finalidade impresso na capa ("livro ponto" ou similar) constando termo de abertura e termo de encerramento contendo os seguintes campos: dia, mês e ne, empregados; horário de entrada e saída; assinatura	UNIDADE	R$ 9,80	8	R$ 78,40
11	Caneta acondicionada, na cor azul, escrita grossa, 1,0 mm, corpo em material plástico transparente, comprimento aproximado de 140 mm, gravado no corpo a marca do fabricante. Carga: tubo plástico aproximado de 130,5 mm, esfera em tungstênio cuja escrita contínua seja de no mínimo 1500 metros, comprovadas pelo inmetro. c/ 50 unidades.	CAIXA	R$ 32,50	20	R$ 650,00
12	Caneta acondicionada, na cor vermelha, escrita fina, corpo em material plástico transparente, comprimento aproximado de 140 mm, gravado no corpo a marca do fabricante. carga: tubo plástico aproximado de 130,5 mm, esfera em tungstênio, cuja escrita contínua seja de no mínimo 1500 metros c/ 50 unidades	CAIXA	R$32,50	10	R$ 325,00
14	Refil cola quente em bastão, material silicone, cor incolor, tamanho: grande.	UNIDADE	R$ 0,90	3	R$ 2,70
15	Caneta marca-texto, material plástico, tipo ponta facetada, cor fluorescente amarela, tipo não recarregável, características adicionais traço 1 a 4 mm e base d'água caixa com 12 unidades.	CAIXA	R$ 11,50	8	R$ 92,00
19	Fita adesiva crepe 18x50m embalagem com 06 unidades.	PACOTE	R$ 17,63	15	R$ 264,45
24	Pistola grande para cola quente de silicone com gatilho avançado para fluxo contínua de cola, bivolt com 100watts de potencia (tensão 220 w).	UNIDADE	R$ 13,00	6	R$ 78,00
27	Régua escritório, material plástico, comprimento 30 cm, graduação centímetro embalagem com 25 unidades	PACOTE	R$ 6,75	12	R$ 81,00
35	Cola em bastão, branca, lavável, atóxica, não inflamável, com regulagem de altura para baixo e para cima, tampa hermética, que evita ressecamento 40 gr caixa com 12 unid.	CAIXA	R$ 11,00	5	R$ 55,00
46	Mouse, tipo USB, modelo padrão Microsoft, aplicação microcomputador, características adicionais botão central com scroll, quantidade botões controle 3	UNIDADE	R$ 19,60	10	R$ 196,00
47	Papel sulfite a4 caixa com 10 pacote de 500 folhas	CAIXA	R$ 134,00	150	R$ 20.100,00
59	Papel vergê, material celulose vegetal, cor branca, gramatura 180g, dimensões 210x297 mm, comprimento 297 mm, largura 210 mm, formato a4	UNIDADE	R$ 10,00	12	R$ 120,00
60	Papel kraft 60x200m	UNIDADE	R$ 60,00	5	R$ 300,00
61	Papel kraft 1.20x200m.	UNIDADE	R$ 180,00	5	R$ 900,00
71	Bloco de recado autoadesivo 100 folhas 76x102mm embalagem com 4 unidade	PACOTE	R$ 4,70	7	R$ 32,90