



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
JOÃO DANIEL CARDOSO DA COSTA

A UTILIZAÇÃO DO *UKULELE* NO ENSINO COLETIVO DE MÚSICA: uma pesquisa-ação
com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I da rede municipal de Guarapari-ES

RIO DE JANEIRO

2017

JOÃO DANIEL CARDOSO DA COSTA

A UTILIZAÇÃO DO *UKULELE* NO ENSINO COLETIVO DE MÚSICA: uma pesquisa-ação com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I da rede municipal de Guarapari-ES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música. Área de concentração: Educação Musical.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luis de Almeida Álvares.

RIO DE JANEIRO

2017

C837u Costa, João Daniel Cardoso da
A utilização do ukulele no ensino coletivo de música: uma pesquisa-ação com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I da rede municipal de Guarapari ES / João Daniel Cardoso da Costa. -- Rio de Janeiro, 2017.
239 f.

Orientador: Sérgio Luis de Almeida Álvares.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música, Programa de Pós Graduação em Música, 2017.

1. Ukulele. 2. Ensino coletivo de música . 3. Educação Reflexiva. 4. Musicalidade Abrangente. 5. Educação Musical. I. Álvares, Sérgio Luis de Almeida , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

A utilização do ukulele no ensino
coletivo de música: uma pesquisa-ação
com uma turma de 3º ano do Ensino
Fundamental I da rede municipal de
Guarapari-ES

João Daniel Cardoso da Costa

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Música, Escola de Música,
Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em Música.

Aprovado em 03 de agosto de 2017

Sergio Luis de Almeida Alvares (UFRJ)

João Miguel Bellard Feire (UFRJ)

José Carlos Teixeira Junior (FAETEC)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir a realização deste trabalho.

À minha amada esposa, Luana, por seu companheirismo, parceria, dedicação, compreensão e suporte durante todo o tempo de árduo trabalho.

Aos meus queridos pais, Daniel e Josete, e às minhas irmãs, Danielle e Josielle, pelo apoio e incentivo constantes.

Aos meus sogros e cunhados, em especial à Bruna, pelas contribuições ao trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Sérgio Álvares, pelos ensinamentos e confiança necessários para a realização desta pesquisa.

Aos membros da Banca Examinadora, Prof. João Miguel e Prof. José Carlos, por aceitarem o convite, e por suas contribuições.

Ao Prof. Fábio Adour, pelas relevantes contribuições no Exame de Qualificação.

Aos professores das disciplinas cursadas, pelos conhecimentos transmitidos.

À Secretaria Municipal de Educação de Guarapari, por permitir que a pesquisa fosse realizada no âmbito escolar regular.

Às professoras Rubneia e Rosicleia, por cederem suas aulas para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida.

À diretora Rosângela, às pedagogas Michele e Fernanda, à coordenadora Paula, ao Servidor “Seu Elvinho”, e aos demais funcionários da EMEIEF escola Maria das Graças Sant’Ana Menário, por todo o empenho e apoio, os quais foram essenciais para o êxito deste trabalho.

Aos Luthiers Renato Casara e Beto Lemos, pela cessão dos instrumentos, fundamentais para a realização deste estudo.

Aos educadores musicais Warren Dobson, Jutta Riedel-Henck, James Hill, Philip Tamberino, Thiago Felipe Luiz, Fernando Novais e Vinícius Vivas, pelas preciosas contribuições para esta pesquisa.

Aos meus colegas de mestrado, pelas trocas de experiências, conhecimentos e amizade, em especial, às amigas Mônica Coropos e Daniele Voiola.

A todos do Programa de Pós-Graduação em Música e da Escola de Música da UFRJ, em especial, às secretárias Beth e Valéria, pelo suporte, gentileza e solicitude durante todo o curso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro a esta pesquisa.

A todos os meus alunos, em especial àqueles que participaram desta pesquisa. Vocês foram essenciais e se tornaram inesquecíveis. Aloha!

Eu fico com a pureza da resposta das crianças
É a vida, é bonita e é bonita
Viver
E não ter a vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz [...]

Gonzaguinha

RESUMO

Esta pesquisa investigou as possibilidades e desafios da utilização do *ukulele* como uma ferramenta para o ensino coletivo de música em uma escola regular e em outros ambientes educacionais, formais ou não formais. No Brasil, o uso do *ukulele* na Educação Musical se encontra em fase incipiente. Foi realizada uma pesquisa-ação utilizando-se o *ukulele* como meio para o ensino de música em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola regular da rede municipal de educação de Guarapari, Espírito Santo. A pesquisa possui caráter qualitativo e considera inseparáveis as subjetividades dos indivíduos das objetividades do mundo real. O trabalho está ancorado nos conceitos da *musicalidade abrangente*, que propõe um ensino de música integral, e no da *educação reflexiva*, que defende o aprendizado através do fazer. Foram feitas entrevistas com os estudantes participantes, aplicados questionários a educadores brasileiros e de outros países que utilizam o instrumento em suas práticas docentes, além da consulta a outras fontes bibliográficas. Os resultados demonstraram que o *ukulele* pode ser uma ferramenta bastante viável para o ensino de música por: (a) possibilitar o ensino de vários aspectos musicais como melodia, harmonia, canto; (b) desenvolver a percepção musical do aluno; (c) possuir pequeno tamanho, o que facilita a sua portabilidade; (d) ter relativo baixo custo; etc. A partir da pesquisa-ação, dos questionários e da revisão de literatura, foram observados poucos desafios para o uso do instrumento na Educação Musical, dentre eles, o fato de o instrumento não ser muito conhecido no Brasil, e as dificuldades posturais dos estudantes. Os resultados obtidos podem contribuir para a ampliação do uso do *ukulele* na Educação Musical do país, seja na adequação curricular do ensino musical no contexto escolar formal, como em outros ambientes educacionais.

Palavras-chave: *Ukulele*. Ensino coletivo de música. Musicalidade Abrangente. Educação Reflexiva. Educação Musical.

ABSTRACT

This research has investigated the possibilities and challenges of using *ukulele* as a tool for music class instruction in a elementary school and in other educational environments, both formal or non-formal. The use of *ukulele* in music education is incipient in Brazil. An action research was developed using the *ukulele* as a way for music teaching in a third grade of primary education of public education of Guarapari City, Espírito Santo. The research has a qualitative character and considers subjectivities of individuals inseparable from real world objectivities. The research is based on the concepts of comprehensive musicianship, which proposes an integral teaching of music, and is also based on reflexive education, which defends learning through doing. Interviews were conducted with the participating students, questionnaires were applied to Brazilian and other educators who use the instrument in their teaching practices, as well as other bibliographic sources. The results have showed that *ukulele* can be a very viable tool for music teaching, because: (a) it is possible to teach several musical aspects such as melody, harmony and singing; (b) it helps to develop musical perception of students; (c) it has a small size, which facilitates its portability; (d) it has relatively low cost; etc. Few challenges were observed in using of the instrument in music education, among them, the fact that the instrument is not much known in Brazil, and the students' postural difficulties. The obtained results can contribute to the expansion of the use of *ukulele* in Brazilian music education, both for the curricular adequacy of musical education in the formal school context, and in other educational environments.

Keywords: *Ukulele*. Group music teaching. Comprehensive musicianship. Reflexive Education. Music Education.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 Os instrumentos *braguinha*, *rajão*, *cavaquinho português*, *ukulele* e o *cavaquinho brasileiro*.
- Figura 2 Comparação de tamanhos dos modelos *soprano*, *concert*, *tenor* e *barítono*.
- Figura 3 Comparação de tamanho entre os *ukuleles soprano*, *sopranino* e *sopraníssimo*.
- Figura 4 Modelos *Pineapple*, *Banjolele*, *Triangular*, *Resonator*, *Seis Cordas*, *Oito cordas*.
- Figura 5 Modelos *U-bass*, *Ukulele harpa*, *Guitalele*.
- Figura 6 Partes externas do *ukulele*.
- Figura 7 Tipos de tarraxas.
- Figura 8 Numeração das cordas do *ukulele*.
- Figura 9 Notação da *afinação reentrante (C6)*.
- Figura 10 Notas das cordas soltas do *ukulele* em relação às notas do piano.
- Figura 11 *Afinação C6 linear*.
- Figura 12 *Afinação D6 reentrante* e *D6 linear*.
- Figura 13 *Afinação original do ukulele barítono*.
- Figura 14 Extensão do *ukulele soprano* na *afinação C6 reentrante*.
- Figura 15 Como segurar o *ukulele*.
- Figura 16 Como tocar o *ukulele* apoiado na perna.
- Figura 17 Mãos do *ukulelista*.
- Figura 18 Técnica do polegar.
- Figura 19 Posição do dedo indicador apoiado pelo polegar.
- Figura 20 Posição dos dedos para a execução do dedilhado.
- Figura 21 O uso da palheta para tocar o *ukulele*.
- Figura 22 Postura da mão esquerda do *ukulelista*.
- Figura 23 A escrita para o *ukulele* em partitura, tablatura, cifra e diagrama.
- Figura 24 O músico *John Lennon* na perspectiva da *Gestalt*.
- Figura 25 Notas das cordas soltas do *ukulele*.
- Figura 26 *Notação analógica* da música *Lá, Lá, Mi*.
- Figura 27 *Notação convencional* da música *Lá Lá Mi*.
- Figura 28 *Notação analógica* do ostinato *Dó Sol*.
- Figura 29 *Notação convencional* do Tema do *Bob Esponja*.
- Figura 30 Disposição das cadeiras em fileiras.

- Figura 31 *Notação convencional do Tema do Pica-pau.*
- Figura 32 *Notação analógica da música Lá, Mi, Dó, Sol.*
- Figura 33 *Notação convencional da música Lá, Mi, Dó, Sol.*
- Figura 34 Diagrama com a nota Ré.
- Figura 35 Postura não recomendada para a mão esquerda.
- Figura 36 Diagrama com a nota Fá.
- Figura 37 Divisão dos grupos na música *Arco-íris*.
- Figura 38 *Notação convencional da música Arco-íris.*
- Figura 39 Diagrama da nota Sol.
- Figura 40 *Notação analógica da primeira parte de Brilha, brilha estrelinha.*
- Figura 41 Notação convencional e digrama dos acordes da música *Brilha, brilha estrelinha.*
- Figura 42 Disposição das cadeiras em semicírculo.
- Figura 43 *Notação convencional da música Maria Fumaça.*
- Figura 44 Diagrama com a nota Dó pressionada.
- Figura 45 Diagrama com o acorde Dó maior (C).
- Figura 46 Diagrama do acorde Dó maior com sexta (C6).
- Figura 47 Diagrama do acorde Fá maior com nona adicionada, F(add9).
- Figura 48 Cifragem inicial da música *Maria Fumaça.*
- Figura 49 Cifragem alterada da música *Maria Fumaça.*
- Figura 50 Cifragem da música *Asa Branca.*
- Figura 51 *Notação convencional da música Asa Branca.*
- Figura 52 Célula rítmica do baião.
- Figura 53 *Notação analógica da segunda parte de Brilha, brilha estrelinha.*
- Figura 54 Disposição das cadeiras nos ensaios e na apresentação.
- Figura 55 *Notação convencional da frase instrumental clássica da música Asa Branca.*

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
AM	Amazonas
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música
BPM	Batidas por minuto
C(L)A(S)P	Composição; Literatura; Apreciação; Habilidades Técnicas; <i>Performance</i>
CMP	<i>Contemporary Music Project</i>
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ES	Espírito Santo
EUA	Estados Unidos da América
FAMES	Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício De Oliveira”
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MENC	<i>Music Educators National Conference</i>
MPB	Música Popular Brasileira
ONGs	Organizações Não-Governamentais
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
Peti	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
RCNEIs	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RJ	Rio de Janeiro
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
USP	Universidade de São Paulo
YCP	<i>The Young composers Project</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA.....	14
1.2 OBJETO DE ESTUDO.....	15
1.2.1 Características.....	15
1.3 QUESTÕES NORTEADORAS.....	15
1.4 OBJETIVOS.....	16
1.4.1 Objetivo Geral.....	16
1.4.2 Objetivos Específicos.....	16
1.5 JUSTIFICATIVA.....	16
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	18
2.1 O ENSINO COLETIVO DE MÚSICA.....	18
2.1.1 Aspectos históricos e legislativos.....	18
2.1.2 Fundamentação para o ensino coletivo de música.....	23
2.1.3 Desafios do ensino coletivo de música.....	24
2.1.4 Metodologias para o ensino coletivo de instrumentos de cordas dedilhadas.....	25
2.2 O <i>UKULELE</i>	27
2.2.1 História do <i>ukulele</i>.....	27
2.2.2 O movimento do <i>ukulele</i> no Brasil.....	31
2.2.3 Modelos	32
2.2.4 Partes e materiais do <i>ukulele</i>.....	37
2.2.5 Ainações	40
2.2.6 Extensão do <i>ukulele</i>.....	44
2.2.7 O <i>ukulele</i>, o cavaquinho e o violão.....	45
2.2.8 Como segurar o <i>ukulele</i>.....	46
2.2.9 Técnicas de execução.....	48
2.2.10 Escrita musical para o <i>ukulele</i>.....	53
2.3 ABORDAGENS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE MÚSICA ATRAVÉS DO <i>UKULELE</i>	54
2.4 REFERENCIAL TEÓRICO.....	57

2.4.1 Musicalidade abrangente	57
2.4.2 A Educação Musical fundamentada na prática reflexiva	66
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	77
3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	77
3.2 TRATAMENTO DE DADOS.....	78
3.2.1 Amostragem	78
3.2.2 Coleta de dados	79
3.3 AS AULAS DE MÚSICA.....	81
3.3.1 O contexto das aulas	81
3.3.2 A estrutura física, recursos e materiais didáticos	81
3.3.3 Justificativa para a escolha da escola	82
3.3.4 O planejamento das aulas	82
4 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	84
4.1 DESCRIÇÃO DAS AULAS DE MÚSICA.....	84
4.2 AS ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES.....	148
4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AULAS DE MÚSICA.....	152
4.4 AS CONTRIBUIÇÕES DOS EDUCADORES MUSICAIS.....	156
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	178
APÊNDICES	197

1 INTRODUÇÃO

Primeiramente, vou contar como começou a minha história com o *ukulele*.

Conheci esse instrumento musical no final de 2009, através de um vídeo, disponível na internet, daquele adorável *japinha*, o *Makoto Sato*, tocando a música *I'm Yours*, do músico *Jason Mraz* (*I'M YOURS...*, 2009). Fiquei encantado! Mas não foi naquele momento que visualizei as possibilidades do *ukulele* para o ensino de música.

Em relação aos instrumentos de cordas dedilhadas, sempre me dediquei aos estudos do violão popular e erudito e da guitarra elétrica. Nessa referida época, eu lecionava música através desses instrumentos nas modalidades individual e coletiva.

Ao final de 2010, na Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” (FAMES), onde eu cursava a graduação Licenciatura em Música, houve a iniciativa de se inserir o *ukulele* no curso de *musicalização infantil*¹ oferecido pela Instituição. As aulas com o instrumento iniciaram no ano de 2011. O relato de tais práticas chamou-me a atenção, em termos pedagógicos.

Nesse mesmo ano, nas minhas aulas de música com o violão para crianças entre 5 e 7 anos de idade, a maioria delas apresentava dificuldades técnicas, como por exemplo, a de se pressionar as cordas com a mão esquerda, que considero inerente ao aprendizado inicial do instrumento. Refleti se o uso do *ukulele* poderia facilitar o aprendizado de alguns aspectos técnicos dos instrumentos de cordas dedilhadas pelo fato de o instrumento ser menor, por as cordas possuírem menor tensão que as do violão, por ter menos cordas, além de possuir visual e sonoridade bastante atrativos.

Resolvi experimentar inicialmente o *ukulele* em minhas atividades pedagógicas, nas aulas individuais. Através da prática, pude observar aquelas vantagens hipotéticas do seu uso e muitas outras.

Em 2012, iniciei um projeto-piloto de ensino coletivo de música através do *ukulele* dentro do Projeto Educacional *Orquestra de Violões Sons do Coração*, da rede municipal de educação de Guarapari, estado do Espírito Santo, projeto no qual eu lecionava desde 2009. Nesse contexto, eu usava o *ukulele* para formar uma base técnica para os alunos, entre 8 e 10 anos de idade, que, posteriormente, migravam para o violão, já que o projeto se tratava deste instrumento. Nos anos de 2013, 2014, final de 2015 e 2016, inseri o *ukulele* em algumas

¹ É importante observar que apesar de o termo *musicalização infantil* ser comumente empregado, por educadores musicais e por instituições de ensino, ao processo de educação musical da criança, de acordo com Jaber (2013), desde a vida intrauterina o indivíduo recebe estímulos musicais, e que a bagagem auditiva do bebê deve ser aproveitada nos processos de estimulação musical do mesmo.

apresentações da referida Orquestra de Violões. Observo que alguns alunos que estudavam o violão também se interessaram em aprender as músicas do nosso repertório no *ukulele*.

No último ano da minha graduação em música, em 2013, optei por investigar o uso do *ukulele* na Educação Musical no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Até então, não havia nenhum trabalho acadêmico no âmbito brasileiro que tratasse dessa temática. Em novembro daquele ano, apresentei e publiquei nos anais do XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), o primeiro trabalho acadêmico no país sobre uso do *ukulele* na Educação Musical. Em dezembro, apresentei o meu TCC, também o primeiro trabalho acadêmico sobre o *ukulele* nessa modalidade.

Tenho usado o *ukulele* nas minhas práticas musicais docentes, presenciais e *online*, e artísticas, além de continuar a pesquisar e a publicar trabalhos acadêmicos sobre o uso do instrumento no ensino-aprendizagem de música. Tenho também participado dos movimentos sobre o *ukulele* no Brasil, como palestrante de eventos *online*, de grupos de redes sociais que tratam do tema, bem como atuo, junto com outros colegas, na organização dos encontros de *ukulelistas*², conhecidos como *Uke Days*, no Espírito Santo.

1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA

Em continuidade às minhas pesquisas com o *ukulele*, esta pesquisa se ocupou de investigar a utilização do *ukulele* como uma possibilidade para a iniciação musical coletiva, seja no ensino regular e/ou outros ambientes educacionais *formais* e *não formais*³.

De maneira geral, no Brasil e em outros países, o ensino coletivo de música tem sido desenvolvido através do canto coral (CLEMENTE, 2014), do ensino do violão (TOURINHO, 1995), da flauta-doce (PENTEADO, 2007), de instrumentos de percussão (VECCHIA, 2012), de instrumentos de sopro (LEME, 2012) e cordas friccionadas (CRUVINEL, 2005; YING, 2007).

O *ukulele* é um instrumento relativamente novo⁴, em termos de idade. Há relatos de seu uso na Educação Musical em países como Canadá (HILL; DOANE, 2009), Estados Unidos (CAHILL, 2016); Reino Unido (FLADMARK, 2010), Austrália (CASE..., 2012), Nova Zelândia (UKES..., 2016), entre outros.

² Refiro-me ao *ukulelista*, o instrumentista que toca o *ukulele*.

³ As definições de *educação formal* e *não formal* estão no capítulo 2, no tópico *referencial teórico*.

⁴ A origem e os aspectos históricos do *ukulele* se encontram apresentados, brevemente, no capítulo 2, no tópico *o ukulele*.

No Brasil, além das minhas práticas docentes, e daquelas realizadas no curso de musicalização da FAMES, em Vitória, Espírito Santo (ES) tenho observado a utilização do *ukulele* (a) no projeto social do Instituto Preservarte, em João Neiva, ES (COSTA, J., 2013); (b) no Projeto *Construindo Instrumento Musical com Madeiras da Amazônia*, em Manacapuru, Amazonas (AM) (PEDROSA, 2015); (c) nas práticas docentes do professor Vinícius Vivas, no Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ) (VIVAS, 2015); (d) nos projetos do professor Fernando Novais, em Mogi das Cruzes, São Paulo (SP) (NOVAIS, 2017); (e) nas atividades desenvolvidas pela musicoterapeuta e educadora musical Michele Senra, Rio de Janeiro, RJ (SENRA, 2017); e nas práticas docentes de outros educadores musicais.

1.2 OBJETO DE ESTUDO

Este estudo delimitou-se à investigação do uso do *ukulele* como ferramenta para o ensino de música, através de uma pesquisa-ação realizada em uma turma de 3º ano do ensino fundamental I, de uma escola regular da rede educacional do município de Guarapari, ES, no ano de 2017. Também foram pesquisadas outras práticas de Educação Musical que envolvem o uso do *ukulele*.

1.2.1 Características

O presente estudo abordou o uso do *ukulele* como instrumento harmônico e/ou melódico, para música cantada e/ou instrumental. Esses pontos serão abordados na revisão de literatura e nos procedimentos metodológicos.

O trabalho em questão caracteriza-se pela pesquisa do *ukulele* como um recurso didático para o ensino-aprendizagem de música, como ferramenta de musicalização, sem o propósito de se aprofundar num ensino especializado do instrumento.

Portanto, pensa-se no *ukulele* como um meio, e não como um fim, para o aprendizado musical.

1.3 QUESTÕES NORTEADORAS

Este estudo apresenta as seguintes questões norteadoras:

- a) Por que ensinar música coletivamente?

- b) Quais instrumentos musicais têm sido usados no ensino coletivo de música?
- c) Como diversificar a prática do ensino musical coletivo no país?
- d) Por que o *ukulele* e não o cavaquinho?
- e) Quais as possibilidades e os desafios do uso do *ukulele* na Educação Musical no Brasil e em outros países?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo Geral

Investigar as possibilidades e desafios da utilização do *ukulele* como uma ferramenta para o ensino coletivo de música na escola regular e/ou outros ambientes educacionais, *formais* e/ou *não formais*.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Realizar pesquisa sobre o ensino coletivo de música e sobre o *ukulele*, em relação à origem, modelos, afinações, técnicas de execução, metodologias de ensino, dentre outros aspectos;
- Desenvolver uma pesquisa-ação sobre o ensino de música através do *ukulele* em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola regular da rede municipal de educação de Guarapari, ES;
- Fazer levantamento de dados, a partir de questionários, sobre metodologias de ensino utilizadas, recursos, docentes, público alvo, materiais didáticos, dentre outros, de contextos educacionais que utilizem o *ukulele* no ensino de música no Brasil e em outros países.

1.5 JUSTIFICATIVA

O presente trabalho é justificado pelo fato de abordar a importância do ensino coletivo de música e por pesquisar possibilidades didáticas para o ensino de música em sala de aula, a partir da utilização do *ukulele*. Sendo assim, o tema é bastante atual e relevante já que o ensino de música na escola foi reiterado, recentemente, em 2011, através da Lei 11.769/2008, que

promulga a música como conteúdo obrigatório do currículo escolar (BRASIL, 2008) e, portanto, pode contribuir para a adequação dos conteúdos programáticos na grade curricular da educação regular brasileira.

Alguns educadores musicais argumentam sobre as vantagens de se usar o *ukulele* para o ensino de música. De acordo com Hill e Doane [2009?b], o *ukulele* é um ótimo instrumento para ser usado no ensino de música em sala de aula, pelas seguintes características: (1) por ter um baixo custo para a aquisição; (2) por questões de portabilidade; (3) por produzir um som suave; (4) pelo fato de ser um instrumento solo; (5) por ser ideal para o treinamento auditivo; (6) por poder se ensinar harmonia e melodia; (7) por possibilitar tocar músicas de qualquer gênero musical; (8) por permitir que o aluno cante e toque ao mesmo tempo e; (9) pelo fato de ser divertido.

Fundamentado em minha experiência docente, destaco que os estudantes ficam animados com um instrumento de pequeno porte, pois segundo eles parece um brinquedo, e com sonoridade tão peculiar. Por essas qualidades do *ukulele*, reitera-se o uso do instrumento como um meio para o ensino de música em geral, e não como um fim.

Após revisar várias pesquisas acadêmicas no âmbito do ensino coletivo de música, nas publicações feitas pela ABEM, pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), e por outras instituições acadêmicas, foram encontrados poucos trabalhos acadêmicos no Brasil que relatassem a utilização do *ukulele* na Educação Musical. Portanto, o trabalho poderá fornecer subsídios teórico-práticos para educadores musicais, pesquisadores e para outros interessados no tema.

Quanto à estrutura, este trabalho está disposto da seguinte maneira:

No capítulo um, de caráter introdutório, foram apresentados o surgimento da pesquisa, a apresentação do tema, os objetivos e a justificativa do trabalho. O capítulo dois contém a revisão de literatura sobre: (a) o ensino coletivo de música, em seus aspectos históricos, legislativos, conceituais e metodológicos; (b) o *ukulele* em relação à história do instrumento, modelos, principais padrões de afinação, metodologias de ensino, entre outros aspectos. Nesse capítulo também é apresentado o referencial teórico da pesquisa. No capítulo três estão descritos os procedimentos metodológicos realizados durante o desenvolvimento deste trabalho. O capítulo quatro traz a descrição e discussão dos dados, obtidos através da pesquisa-ação com os alunos da referida turma de 3º ano do ensino fundamental e a partir dos questionários aplicados aos educadores musicais que utilizam o *ukulele* em suas atividades docentes. No capítulo cinco estão tecidas as considerações finais sobre a presente pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo trataremos do (a) ensino coletivo de música, em seus aspectos históricos, legislativos, conceituais e metodológicos; (b) *ukulele*, quanto à história do instrumento, inclusive no Brasil, sobre os diferentes modelos, partes, afinações, técnicas de execução, escrita musical e abordagens metodológicas; e (c) do referencial teórico que fundamentou esta pesquisa.

2.1 O ENSINO COLETIVO DE MÚSICA

2.1.1 Aspectos históricos e legislativos

O início da sistematização do ensino coletivo de instrumentos musicais, possivelmente, ocorreu na Europa, expandindo-se posteriormente para os Estados Unidos. Em ambos, há relatos de aulas coletivas no início do século XIX (CRUVINEL, 2005).

No Brasil, as primeiras manifestações de ensino coletivo ocorreram durante o período colonial, nas primeiras bandas de escravos e, mais tarde, com as bandas oficiais, fanfarras, grupos de choros e samba (CRUVINEL, 2005). Segundo Cáricol (2012), na época colonial os jesuítas ensinavam instrumentos de corda e sopro, utilizando a música não somente para a catequese dos índios, mas também como auxílio para o ensino da leitura e da matemática. De acordo com Loureiro (2003), os jesuítas se utilizaram bastante da música no processo da catequização, devido à forte ligação dos índios com a música.

De acordo com Queiroz (2012), desde as primeiras práticas musicais no Brasil, sempre houve ensino-aprendizagem de música. Contudo, segundo o autor, a institucionalização do ensino musical ocorreu somente a partir do século XIX, sendo o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, um dos primeiros a oficializar o ensino de música nas escolas. A menção ao ensino de música aparece no artigo 47, com o uso dos termos “[...] noções de música e exercícios de canto [...]” (BRASIL, 1854). Queiroz (2012) destaca que, nesse documento, os conteúdos de música são mencionados como optativos e complementares, mas que, ainda assim, tal menção demonstra a importância da música para a formação do indivíduo. Ainda segundo Queiroz (2012), apesar de o decreto ser direcionado às escolas primárias e secundárias do município da Côrte, na época a cidade do Rio de Janeiro, nesse contexto, esse edito tinha

quase que um caráter nacional, já que as decisões aplicadas à capital influenciavam as de outras localidades.

A partir do Decreto Federal nº 981, de 08 de novembro de 1890, um ano após a Proclamação da República, ocorrida em 15 de novembro de 1889, estabeleceu-se o ensino de “[...] Elementos de musica [...]; [...] Musica [...]; [...] Canticos. Conhecimento e leitura das notas. [...] Solfejos graduados. Dictados. Córos” (BRASIL, 1890). O documento especificava a carga horária para cada disciplina de acordo com as respectivas séries ou anos. Tais conteúdos deveriam ser ensinados por professor de música (BRASIL, 1890; CÁRICOL, 2012; FONTEERRADA, 2008, QUEIROZ, 2012), mas não havia menção sobre a formação desse profissional. Cabe destacar que esse Decreto regulamentava a *Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal* (BRASIL, 1890), mas que, certamente, teve impacto nas escolas de outras localidades do país (QUEIROZ, 2012).

Apesar de ter havido alguns decretos oficiais estabelecendo o ensino musical nas escolas e tentativas de se estabelecer o canto orfeônico no estado de São Paulo (CÁRICOL, 2012; QUEIROZ, 2012), somente a partir da década de 1930 - com o projeto de canto orfeônico proposto por Heitor Villa-Lobos, estabelecido pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931-, é que o ensino da música foi direcionado ao âmbito nacional (CÁRICOL, 2012; LOUREIRO, 2003; QUEIROZ, 2012; YING, 2007), apesar de o Decreto ter sido proposto para o ensino secundário do Distrito Federal (BRASIL, 1931; QUEIROZ, 2012). Conforme Cáricol (2012), o projeto de Educação Musical de Villa-Lobos, na prática, não ocorreu em todo o país, sendo a sua aplicação, em maior parte, na região centro-sul.

O projeto musical de Villa-Lobos tinha como ideais: (a) a democratização do ensino da música a todas as classes sociais; (b) o uso da música para influenciar na formação do caráter do indivíduo (CÁRICOL, 2012); (c) formar um público mais crítico; (d) elevar o nível cultural dos alunos; e (e) desenvolver o sentimento cívico e patriótico, a partir de canções folclóricas e hinos de exaltação à pátria, em acordo com o Estado Novo, presidido por Getúlio Vargas (YING, 2007).

Em 1934, o Decreto nº 24.794 (BRASIL, 1934) estendeu a obrigatoriedade do canto orfeônico às escolas de ensino primário (QUEIROZ, 2012). Com o crescimento das atividades de canto orfeônico nas escolas, em 1942, criou-se o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, a partir do Decreto nº 4.993 (BRASIL, 1942). De acordo com Cáricol (2012), o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico era dirigido por Villa-Lobos. Queiroz (2012) destaca que essa foi a primeira publicação oficial com caráter nacional, o que demonstrava a importância do canto orfeônico como proposta para o ensino de música em várias escolas do

país. Ying (2007) relata que não houve nenhum outro projeto musical sistematizado e abrangente, nas escolas públicas do país, como o canto orfeônico.

Em 1946, o Decreto-Lei nº 8.529 enfatizou a presença do canto orfeônico nas escolas de ensino primário (BRASIL, 1946; QUEIROZ, 2012). O projeto de canto orfeônico permaneceu, oficialmente, nas escolas públicas brasileiras até a década 1950 (CÁRICOL, 2012).

Em agosto de 1961, o Decreto nº 51.215 estabeleceu a normas para a Educação Musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o País (BRASIL 1961a). Nesse decreto, o canto orfeônico aparece como uma das atividades curriculares, e não como o objetivo principal. São propostas outras atividades como a formação de “[...] bandas de música e outros conjuntos instrumentais; danças folclóricas nacionais e estrangeiras. [...] a compreensão da música como arte, noções da sua história e desenvolvimento através a[*sic*] História da Música [...]” (BRASIL, 1961a).

Em 20 de dezembro de 1961, foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, a LDB nº 4.024 (BRASIL, 1961b). Em acordo com Queiroz (2012), analisando-se essa Lei, observa-se que não há menção do termo Educação Musical. O que mais se aproximaria disso seria “[...] atividades complementares de iniciação artística [...]”, citado no parágrafo VI do artigo 38 (BRASIL, 1961b). Queiroz (2012) aponta que têm ocorrido equívocos por alguns autores da Educação Musical quando eles afirmam que essa Lei substituiu *canto orfeônico* por Educação Musical. Oficialmente, o que estabeleceu a Educação Musical foi o Decreto nº 51.215/61 e não a LDB nº 4024/61.

Em 1971, a LDB nº 5.692, estabeleceu a Educação Artística na escola (BRASIL, 1971). Queiroz (2012) aponta equívocos em relação à interpretação da mesma. Tem-se afirmado que a Educação Artística é colocada como atividade educativa e não como disciplina. Ao se analisar o documento, pode-se observar que os conteúdos são organizados em “[...] disciplinas, áreas de estudo e atividades [...]” (BRASIL, 1971), mas, que no texto, não estão explicitados quais conteúdos se referem a cada uma delas. Entretanto, concorda-se que a partir dessa Lei, o ensino de música nas escolas foi enfraquecido (CÁRICOL, 2012; QUEIROZ, 2012).

Paralelamente, na década de 1950, José Coelho de Almeida tentou implantar o ensino coletivo de música, a partir de instrumentos de sopro, em bandas de música no interior de São Paulo. O professor e violinista Alberto Jaffé e a pianista Daisy de Luca, na década de 1970, desenvolveram projetos de ensino coletivo de música através do uso de instrumentos de cordas em Fortaleza, Brasília e São Paulo (YING, 2007).

Outros educadores como João Maurício Galindo (CRUVINEL, 2008), Alda Oliveira (CRUVINEL, 2008), Cristina Tourinho (TOURINHO, 1995), Pedro Cameron (CRUVINEL, 2008), Joel Barbosa (CRUVINEL, 2008), dentre outros, têm utilizado o ensino coletivo de música como metodologia para a iniciação instrumental.

A LDB nº 9.394, de 1996, no artigo 26, parágrafo 2⁵, estabeleceu o ensino de *arte* como componente curricular obrigatório (BRASIL, 1996). Não há mais menção ao termo Educação Artística. Originalmente, nessa Lei não há especificação sobre as diferentes linguagens artísticas. Como um suporte à Lei, o Ministério da Educação e do Desporto publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997b, 1998b, 2000a), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) (BRASIL, 1998d) e a Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BRASIL, 2001, 2002b). A função desses documentos é a de auxiliar a aplicação das propostas e conteúdos educacionais no país. Tais referenciais possuem natureza aberta e flexível, considerando a autonomia dos Estados e Municípios, assim como a diversidade cultural do Brasil (BRASIL, 1997b). No que se refere aos conteúdos de *arte*, é proposta a divisão nas quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (BRASIL, 1997a, 1998a, 1998c, 2000b, 2002a).

A partir de 2006, pais, alunos, educadores, músicos e entidades como a ABEM, a ANPPOM, universidades, escolas de música, sindicatos, artistas, representantes da sociedade civil, dentre outros, solicitaram ao Governo a implantação da música nas escolas, a contratação de professores especialistas, e a elaboração de projetos político-pedagógicos de formação continuada dos professores de música, o que culminou, em agosto de 2008, na aprovação da Lei nº 11.769 (CÁRICOL, 2012). Essa, adicionou ao artigo 26 da LDB nº 9.394, o parágrafo 6: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008), a saber, do ensino de *arte*. Queiroz (2012) destaca que a Lei nº 11.769 deve ser analisada à luz da LDB nº 9.394, já que aquela apenas adiciona um parágrafo a essa, mas não a invalida.

Recentemente, foi aprovada a Lei nº 13.278/2016, que altera o parágrafo 6, do artigo 26 da LDB 9.394, até então estabelecido pela Lei 11.769. O novo texto traz: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016). Portanto, a Lei nº 13.278/2016 reitera a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas do país, estabelecida anteriormente pela Lei

⁵ Alterado, em 2017, pela Lei nº 12.287 (BRASIL, 2010).

nº 11.769. A divisão das quatro linguagens artísticas, a nosso entender, sinaliza a importância e autonomia de cada linguagem, ainda que possamos e devamos inter-relacioná-las.

Cabe destacar que a LDB nº 5.692/71 não extinguiu, oficialmente, o ensino de música nas escolas. A menção do termo *Educação Artística*, apesar de deixar lacunas que possibilitem diversas interpretações, necessariamente não implicou na retirada da música das escolas. Contudo, concordamos com Cáricol (2012) e Queiroz (2012) que o ensino da música foi enfraquecido a partir da Lei nº 5.692/71. A LDB nº 9.394/96 também não excluiu a música da grade curricular da educação básica. Ocorre que, em ambas as legislações, originalmente, não houve referência do termo música, assim como não foram mencionados os termos dança, teatro e artes visuais.

Somente com a publicação dos PCNs, que não possuem caráter de legislação, mas sim, de suporte à LDB nº 9.394/96, que foi proposta a distinção de cada linguagem artística. As Leis nº 11.769/2008 e nº 13.278/2016 intentam estabelecer a obrigatoriedade do ensino musical, até então, praticamente não aderido nas escolas do país. Na prática, o estabelecimento da música nas escolas enfrenta vários desafios. Há várias lacunas deixadas pela Lei nº 11.769/2008, como: qual seria a formação profissional necessária para se atuar no ensino de música na escola regular, o que, segundo Alvarenga e Mazzoti (2011), contraria o Artigo 62 da LDB 9.394/1996, que estabelece a obrigatoriedade do curso de licenciatura, nas respectivas áreas, para se lecionar na Educação Básica. De acordo com Figueiredo (2010), deveriam ser contratados profissionais específicos para cada linguagem artística.

Outra dificuldade para que o ensino de música se dê, efetivamente, nas escolas, é que não há profissionais da Educação Musical em número suficiente para suprir à demanda (FIGUEIREDO, 2010). Há também o fato de a legislação vigente não definir a carga horária e nem os conteúdos programáticos para o ensino de *arte*, apesar de sugerir esses últimos nos PCNs.

A falta de infraestrutura nas escolas também é um fator que dificulta o ensino de música na escola. Pode-se citar o fato de não haver uma sala adequada para o desenvolvimento das atividades artísticas e musicais, o que poderia prejudicar a qualidade do ensino- aprendizagem; a restrita carga horária destinada ao ensino de música; a carência de materiais disponibilizados para as práticas docentes (COSTA, T., 2013), dentre outros.

Temos visto com frequência o uso do ensino coletivo de música em projetos sociais de Organizações Não Governamentais (ONGs), igrejas, espaços culturais, em ambientes escolares extraclasse, etc. Observamos que, apesar de a maioria das legislações citadas não usarem o termo *ensino coletivo*, o ensino escolar sistematizado ocorre de forma coletiva, uma vez que as

aulas acontecem em grupo. Ainda assim, concordamos com Green (2008) que, mesmo nas aulas em grupo, muitas vezes o estudante realiza as suas atividades individualmente. Por outro lado, concordamos com a autora que o aprendizado em grupo ocorre, de fato, quando cada membro está envolvido em uma tarefa coletiva.

2.1.2 Fundamentação para o ensino coletivo de música

Tourinho (2007) aponta alguns princípios de aprendizagem no ensino coletivo de música, dentre eles: (a) acredita-se que “todos podem aprender a tocar um instrumento” (p. 2), independentemente do nível de cada estudante; (b) crê-se que “todos aprendem com todos” (p. 2). Nesse sentido, os alunos aprendem através da observação, da comparação, da autoavaliação, o que, em muitas situações, dispensa intervenções verbais pelo professor.

Green (2008) considera que a aprendizagem em grupo ocorre pela simples participação nas ações coletivas, ainda que aconteça, de certa forma, inconscientemente e/ou até mesmo acidentalmente. Esse processo envolve aprender a observar, a escutar e a imitar o outro durante o fazer musical, bem como a cooperação mútua. Além disso, no ensino-aprendizagem em grupo, a troca entre os pares é diferente daquela entre professor e estudantes. Muitas vezes, os estudantes preferem ser ajudados pelos colegas a serem auxiliados professor, pois, nesse caso, não há hierarquia, o que deixa os estudantes mais à vontade. Green (2008) também aponta que as relações de amizade entre os alunos facilitam o trabalho em grupo e que esse é bastante motivador para os alunos.

Cruvinel (2005) argumenta que o ensino coletivo contribui para o desenvolvimento de alguns aspectos da personalidade do indivíduo:

Na medida em que as experiências e as dinâmicas de grupo vão amadurecendo, elas vão se tornando extremamente ricas para o indivíduo, devido às relações interpessoais desenvolvidas pelos sujeitos desse grupo. O ensino em grupo possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a auto-compreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança e, no caso específico do ensino da música, um maior desenvolvimento musical como um todo (p. 80).

Ainda de acordo com Cruvinel (2005), as aulas em grupo devem ocorrer em um ambiente receptivo, *positivo*, que favoreça a autoexpressão e o aprendizado. Tal *atmosfera* pode ser criada pelo professor “por meio de atitudes como o encorajamento, mediação, abertura e alívio de tensões” (p. 82).

Algumas das vantagens do ensino coletivo de música são: a interação social entre os alunos; a cooperação; a disciplina; o maior aproveitamento do tempo; a melhora da afinação do grupo; maior desenvolvimento comparado às aulas individuais (CRUVINEL, 2005); a baixa desistência do aluno, já que estudar em grupo é uma prática motivadora (CRUVINEL, 2005; ROGRIGUES, 2013); é uma metodologia eficaz para a iniciação do aprendizado musical (YING, 2007); permite alcançar maior público (YING, 2007; TOURINHO, 1995); a diminuição de custos (TOURINHO, 1995); por ser uma das formas mais adequadas para o ensino instrumental no contexto da escola regular, pelo fato de ser acessível, democrático e eficiente (RODRIGUES, 2013).

2.1.3 Desafios do ensino coletivo de música

Foram relatadas algumas desvantagens e demandas referentes ao ensino coletivo de música.

Galindo (CRUVINEL, 2005) citou o fato de ser difícil se obter a homogeneidade⁶ numa turma, o que em sua visão, prejudica alguns alunos. Nesse sentido, Magalhães (2009) coloca que o fato de haver um aluno com maior aptidão musical que outros é um fator negativo no ensino coletivo de música, pois o aluno com mais facilidade terá menor desenvolvimento em grupo que numa aula individual. Outra desvantagem destacada pela educadora é a possibilidade da presença de alunos tímidos e inseguros, que podem não se desenvolver na aula coletiva. Leme (2012) cita como um problema, a diferença de idades entre os alunos. Segundo o autor, os alunos mais velhos desenvolvem-se mais nas aulas e exercem certa dominação sobre os mais novos, como, por exemplo, no processo de escolha do repertório. Os mais velhos também relacionam-se melhor entre si, o que pode gerar um isolamento dos estudantes mais novos.

Na opinião dos professores Galindo e Borba (CRUVINEL, 2005), o ensino coletivo é uma metodologia aplicável apenas para a iniciação musical, por certo tempo, e que para níveis avançados, o aluno deve ser orientado individualmente. Oliveira (CRUVINEL, 2005) entende que a periodicidade das aulas na modalidade coletiva é um fator desvantajoso, pois, segundo ele, o ensino coletivo exigiria mais aulas durante a semana, o que na prática acaba não se tornando viável em função das rotinas atarefadas e por causa das grandes distâncias urbanas. Magalhães (2009) afirma que nas aulas coletivas é mais difícil manter a disciplina dos alunos.

⁶ Entendemos que na prática é difícil se obter a homogeneidade em uma turma de alunos, já que cada indivíduo apresenta as suas singularidades. Contudo, em nosso entendimento, certa equivalência de conhecimentos e habilidades, é necessária para melhor desenvolvimento do grupo.

Além desses desafios citados para o ensino coletivo de música, cabe-se destacar aqueles, já mencionados, enfrentados no atual processo de implementação da música nas escolas regulares do país.

2.1.4 Metodologias para o ensino coletivo de instrumentos de cordas dedilhadas

De acordo com Cruvinel (2005), o ensino coletivo de música pode ser homogêneo, “[...] quando o mesmo instrumento é lecionado em grupo [...]”, ou heterogêneo, “[...] quando vários instrumentos diferentes são trabalhados num mesmo grupo” (p. 74). Na nossa pesquisa-ação com os alunos entendemos que houve o ensino coletivo *homogêneo*, já que todos estudaram o *ukulele*, embora também tenhamos usado a voz e o corpo durante as aulas de música.

Vários educadores têm utilizado o ensino coletivo como metodologia para o ensino de instrumentos de cordas dedilhadas. A seguir, serão descritas, brevemente, algumas delas.

Machado (2014) propôs a *improvisação livre* como metodologia para a iniciação, coletiva, aos instrumentos de cordas dedilhadas. A *improvisação livre* é entendida como uma atividade que não possui, necessariamente, regras musicais, ou está vinculada a idiomas musicais. Fundamentado em Costa (2003), Machado (2014) descreve que nessa abordagem metodológica:

[...] o praticante da improvisação livre pode lidar com vários sistemas musicais ou até mesmo com a ausência deles, possibilitando uma abordagem instrumental sem barreiras, baseada na criação, na pesquisa, na exploração sonora e técnico-instrumental (p. 34).

Na proposta de iniciação instrumental pela *improvisação livre*, o estudante de música é o autor da obra musical, que é criada em tempo real. O aluno não precisa possuir conhecimentos musicais para improvisar, não havendo proibições e nem obrigações musicais formais. Machado (2014) desenvolveu sua proposta metodológica em oficinas de *improvisação livre* em Conservatórios Estaduais de Música do Triângulo Mineiro. As práticas envolveram os seguintes instrumentos de cordas dedilhadas: viola caipira, guitarra elétrica, violão, cavaquinho e bandolim.

O Projeto Guri, desenvolvido no Estado de São Paulo, aplica o modelo C(L)A(S)P, proposto por Keith Swanwick (1937-), no ensino em grupo dos instrumentos de cordas dedilhadas, a saber, bandolim, cavaquinho, contrabaixo elétrico, guitarra, viola caipira e violão. Os fundamentos básicos dessa metodologia são: a composição (C) – improvisação ou arranjo;

a apreciação (A) – audição e escuta ativa musical; a *performance* (P) – instrumental ou vocal. A literatura (L) e as habilidades técnicas (S) fornecem suporte para os fundamentos básicos, sendo que nessa abordagem todos os fundamentos são integrados, para que o aluno vivencie o aprendizado musical de forma ativa. Nos polos do Projeto Guri, as aulas são sempre realizadas em grupo, a fim de que todos passem pelos mesmos desafios e aprendizado. São ensinadas músicas folclóricas, populares e eruditas, além de novos gêneros musicais e manifestações culturais próprias da comunidade. A faixa etária dos alunos é de 6 a 18 anos, incompletos, nos Polos do Guri; e entre 12 e 21 anos na Fundação Casa (CURSOS... c2014).

Rodrigues (2013) desenvolveu o ensino coletivo de violão na oficina do projeto de extensão do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), realizado na Universidade Estadual de Maringá, Paraná. A proposta didática foi direcionada à necessidade dos alunos, nesse caso, a elaboração de conteúdos que atendessem as demandas do ensino de música em sala de aula, já que a proposta da oficina era a formação de professores de música. Optou-se por abordar o violão como instrumento acompanhador da voz, em atendimento às demandas dos alunos do curso, sendo estabelecidos os seguintes objetivos específicos para a oficina: (a) praticar padrões rítmicos para o desenvolvimento da mão direita e do acompanhamento instrumental através do violão; (b) formação dos acordes e dos campos harmônicos; (c) progressões harmônicas comumente presentes na música popular; e (d) elementos da música como pulsação, sonoridade e tonalidade. Durante a realização das aulas, a teoria sempre esteve aliada à prática. Em relação à grafia musical, foram utilizadas partitura, tablatura, diagramas e cifras. O ensino coletivo do violão teve como finalidade fornecer uma ferramenta metodológica para o ensino de música e não formar violonistas.

Cruvinel e Figueiredo (2001) propuseram uma metodologia para o ensino coletivo do violão direcionada à musicalização infantil. Os alunos participantes tinham idade entre 5 e 8 anos e estudavam em escola de música particular. A abordagem desenvolvida fundamentou-se na criatividade como um elemento para o desenvolvimento da cognição musical. A exploração da imaginação infantil e de atividades lúdicas foram recursos para o aprendizado dos fundamentos técnicos e musicais relativos à prática violonística. O trabalho foi desenvolvido com duplas de alunos, que tinham duas aulas na semana, com duração de trinta minutos, cada aula, e envolveu a livre exploração sonora do violão, a improvisação e a criação. A partir da análise dos dados, as autoras relataram que os alunos que fizeram aulas coletivamente aprenderam com mais facilidade que aqueles os quais estudavam individualmente.

2.2 O UKULELE

2.2.1 História do *ukulele*

O *ukulele* é um instrumento de quatro cordas dedilhadas popularizado na cultura musical do Havaí (SILVA, 2010; DIX, 1853 apud KING; TRANQUADA, 2003).

Historicamente, a origem do *ukulele* está ligada a dois instrumentos trazidos da Ilha da Madeira, esta, pertencente a Portugal: (1) o *machete* ou *braguinha* e o (2) *rajão* (KING; TRANQUADA, 2003). Bordessa (2008) considera o *ukulele* uma mistura originada dos instrumentos *braguinha* e *rajão*. Cabe aqui destacar a relação do *ukulele* com o *cavaquinho brasileiro*. Ambos são cordofones, de pequenas dimensões, pertencentes à família das guitarras europeias, e descendentes do *cavaquinho português* ou de outros instrumentos relacionados (CAVAQUINHO, 2014). Portanto, o *ukulele* possui parentesco próximo com o *cavaquinho brasileiro*. A figura 1 mostra os instrumentos⁷ *braguinha*, *rajão*, *cavaquinho português*, *ukulele* e o *cavaquinho brasileiro*.



Figura 1 – Os instrumentos *braguinha*, *rajão*, *cavaquinho português*, *ukulele* e o *cavaquinho brasileiro* (da esquerda do leitor para a direita).

Fonte: adaptado de Associação... (c2013).

Nos anos de 1878 e 1879, portugueses da Ilha da Madeira (KUYKENDALL, 1967 apud KING; TRANQUADA, 2003) imigraram para o Havaí para trabalhar no cultivo de cana-de-

⁷ Os instrumentos não estão comparados em tamanho.

açúcar. O movimento migratório envolveu mais de vinte mil pessoas (BORDESSA, 2008; APANHEI-TE..., 2012).

Em 1879, um navio chamado *Ravenscrag* trouxe mais de quatrocentos portugueses que desembarcaram em Honolulu após quatro meses de viagem (APANHEI-TE..., 2012). A bordo do *Ravenscrag* estavam Augusto Dias, Manuel Nunes e José do Espírito Santo que eram marceneiros e, posteriormente, começaram a fabricar instrumentos musicais. Eles tiveram um papel fundamental para o desenvolvimento do *ukulele*. Documentos apontam que Augusto Dias fabricou o primeiro *ukulele*, em 1884 (LIVRO..., 1879 apud KING; TRANQUADA, 2003).

A palavra *ukulele* significa pulga saltitante no idioma havaiano e, originalmente, se refere às pulgas de gatos, trazidas da Europa, com registros datados para o ano de 1823 (ANDREWS, 1980; BINGHAM, 1855, apud KING; TRANQUADA, 2003). Portanto, a expressão foi criada anteriormente à chegada do *machete* (HAAS, TOMICH, WILSON, 1971 apud KING; TRANQUADA, 2003). De acordo com King (2005), não se sabe ao certo o porquê de a palavra *ukulele* ter sido associada ao *machete*. Conforme London (1932 apud KING; TRANQUADA, 2003), na virada do século XIX para o XX, o nome *ukulele* tornou-se comumente entendido como o pular ou saltar das pulgas, como também o nome de certo instrumento musical similar a um pequeno violão. Kaai (1910 apud KING; TRANQUADA, 2003) e King (2005) descrevem que o nome *ukulele* aplicado ao instrumento pode se referir ao fato de o instrumentista tocar várias cordas ao mesmo tempo, dedilhando-as, e que as mãos saltam de um lado para o outro no instrumento. Segundo King (2005), outro significado, mais poético, seria: um presente que veio de longe. Outra hipótese, seria que o vice-mordomo do Rei *Kalaka'ua* teria recebido o apelido de *ukulele*, pelo fato de ser pequeno e ágil como uma pulga. O vice-mordomo era um excelente músico e tocava o *machete* tão bem, que o nome do instrumento teria sido associado a seu apelido. Conforme Tranquada e King (2012), essa hipótese seria pouco provável. Ainda, de acordo com King (2005), o *machete* teria sido relacionado ao instrumento de cordas indígena chamado *ukeke*. Os havaianos teriam o chamado de *ukeke-lele* ou dançar *ukeke*, encurtado para *ukê-lele*, e, finalmente, para *ukulele*.

No final da década de 1890, a rainha *Lili'uokalani* menciona, em sua estada em Washington, D.C., a presença do *ukulele* na execução de músicas havaianas (LILI'UOKALANI, 1898 apud KING; TRANQUADA, 2003), o que favoreceu o *ukulele* tornar-se um elemento iconográfico do Havaí (BPBM, 1980 apud KING; TRANQUADA, 2003).

O Rei *David Kalaka'ua*, no final do século XIX, promoveu um reavivar da cultura tradicional havaiana, incluindo nesse processo o *ukulele*, que foi inserido no círculo real e em

pequenos grupos de instrumentistas que se apresentavam nas festas particulares do Rei, sendo que *Kalakaua* também tocava *ukulele* (FIELD, 1937 apud KING; TRANQUADA, 2003). *Kalakaua* possivelmente tenha tido o papel mais importante na popularização e reconhecimento do *ukulele* como um instrumento nativo do Havaí (KING; TRANQUADA, 2003). Segundo Kanahele (1979 apud KING; TRANQUADA, 2003), o *ukulele* foi incorporado à *Hula*, tradicional dança havaiana.

Nos primeiros anos do século XX, apesar da popularidade do instrumento no Havaí, a venda de *ukuleles* era baixa (HUSTED, 1903 apud KING; TRANQUADA, 2003). No final da década de 1910, a situação, aparentemente, melhorou e a competição aumentou. Luthiers como Dias, Kaai, Nunes, dentre outros, abriram suas próprias lojas de instrumentos (HUSTED'S DIRECTORY..., 1908; PCA, 1909 apud KING; TRANQUADA, 2003). Possivelmente em 1909, a produção de *ukulele* passou de artesanal para a produção em série (SIDALL, 1921; DROZD, 1999 apud KING; TRANQUADA, 2003). Outros fatores contribuíram para o aumento na demanda de *ukuleles*, como, a anexação do Havaí aos Estados Unidos, ocorrida em 1898, o desenvolvimento do turismo e da indústria da gravação. Muitos turistas compravam um *ukulele* como *souvenir* do Havaí (TAYLOR, 1899 apud KING; TRANQUADA, 2003).

O *ukulele* vinha sendo divulgado em feiras, com apresentações de grupos musicais havaianos nos Estados Unidos e no Canadá, no início do século XX (KING; TRANQUADA, 2003); mas, a Exposição Internacional do Pacífico-Panamá, realizada na cidade São Francisco, em 1915, foi o *divisor de águas* para a popularização da música havaiana e do *ukulele* em âmbito nacional (NEW YORK TIMES, 1916 apud KING; TRANQUADA, 2003).

De acordo com Tranquada e King (2012), no início da década de 1920, com o surgimento do rádio, o *ukulele* se tornou uma de suas principais atrações, já que muitos artistas o tocavam em suas apresentações, dentre eles Roy Smeck, Johnny Marvin, Cliff Edwards, este último, o mais popular da década de 1920. Logo, por sua alta popularidade, o *ukulele* deixa de ser visto como um instrumento havaiano e passa a ser incorporado amplamente na cultura americana. Paralelamente ao rádio, o *ukulele* foi muito usado em filmes *Hollywoodianos*, campanhas de publicidade, entre adolescentes, nos teatros, o que também contribuiu para o aumento de sua popularidade. Em 1925, o *ukulele* era o instrumento mais vendido nos EUA, tendo superado a venda de banjo e de saxofone (MUSIC... apud TRANQUADA; KING, 2012). Em consequência da *Crise de 1929*, a venda de *ukulele* diminuiu, o que o deixou no limbo (TRANQUADA; KING, 2012). Em 1923, o músico e comediante inglês George Formby incorporou o *ukulele banjo* em suas *performances*. De 1932 até o início da década de 1940,

através dos seus filmes e gravações, Formby foi bastante popular, o que tornou o *ukulele* conhecido na Inglaterra (TRANQUADA; KING, 2012).

No final da década de 1940 houve um ressurgimento do *ukulele*, impactado por duas novas tecnologias - a televisão e a produção de novos polímeros sintéticos – o que impulsionou as vendas de *ukuleles* na década de 1950. O apresentador Arthur Godfrey teve um papel muito importante na difusão do *ukulele* no rádio e na televisão. Durante a Segunda Guerra Mundial foram desenvolvidos novos polímeros, os quais foram usados na fabricação de vários instrumentos. Surgem, então, os *ukuleles* de plástico, que foram vendidos, principalmente, como brinquedos para crianças e também adquiridos por instituições que, com incentivo do Governo Americano, os distribuía às tropas (TRANQUADA; KING, 2012).

Conforme Tranquada e King (2012), o renascimento do *ukulele* também despertou o seu uso em sala de aula. Por causa da sua popularidade, o *ukulele* foi o primeiro instrumento de alguns importantes músicos das décadas de 1960 e 1970, como Jimi Hendrix, George Benson, Johnny Winter - nos EUA; John Paul Jones, do Led Zeppelin, Ian Anderson, do Jethro Tull e Peter Frampton – na Inglaterra (SHAPIRO, 1990 et al apud TRANQUADA; KING, 2012). Entretanto, mesmo com a popularidade do instrumento, o fato de a maioria dos *ukuleles* do final da década de 1940 e da década de 1950 serem feitos de plástico e associados a brinquedos de crianças, contribuiu para que o instrumento não fosse *levado a sério* pelo público. Segundo O'Brien (1950 apud TRANQUADA; KING, 2012), nessa época, os adolescentes preferiam a guitarra, influenciados por artistas como Elvis Presley, Bill Haley e Chuck Berry.

Nas décadas de 1960 e 1970 predominava o *Rock* e havia pouco interesse na música havaiana. Uma das poucas exceções, foi o sucesso alcançado pelo virtuoso *ukulelista* Herb Ohta, em 1964 (TRANQUADA; KING, 2012). Contudo, no início da década de 1970, houve um reavivamento da cultura havaiana, influenciado pelo movimento dos direitos civis, pelos protestos contra a guerra do Vietnã, etc. (DIAMOND, 1998 apud TRANQUADA; KING, 2012), o que fez com que a música havaiana tivesse enorme sucesso no final dos anos 1970. Em 1971, Roy Sakuma lançou o festival anual de *ukulele*, existente até os dias de hoje.

No início da década de 1990, músicos como Kelly Boy Delima, Troy Fernandes e Israel Kamakawiwoole, inspiraram a nova geração de instrumentistas do Havaí (TRANQUADA; KING, 2012). Cabe destacar o trabalho do virtuoso e mais conhecido *ukulelista* da nova geração, o havaiano Jake Shimabukuro. Paralelamente, surgiram grupos de entusiastas do *ukulele* em outras partes dos EUA e do mundo. Na Inglaterra, tem se destacado a Orquestra de *Ukuleles* da Grã Bretanha, fundada em 1985 (LONDON, 1995 apud TRANQUADA; KING, 2012). No Canadá, há o importante trabalho dos músicos e professores James Hill (HILL, [20-

-]) e J. Chalmers Doane. Este, iniciou, em 1962, um importante movimento em que o *ukulele* foi aplicado no ensino de música nas escolas regulares do país (DOANE, 2008 apud TRANQUADA; KING, 2012). O *ukulele* também ficou conhecido no Japão, Nova Zelândia, Austrália e em outros lugares da Europa.

O instrumento tem sido usado por artistas e bandas consagrados como Elvis Costello, Taylor Swift, Train, Beirut, Bruce Springsteen (TRANQUADA; KING, 2012), Brian May, John Lennon, Paul McCartney, George Harrison, (WOODSHED, 2008b), Eddie Vedder (UKULELE..., 2011), etc., o que contribuiu para que o instrumento se tornasse mais conhecido.

Conforme Bordessa (2008a), na primeira década dos anos 2000, alguns músicos buscavam uma sonoridade mais acústica e incomum, o que abriu um espaço para o uso do *ukulele*. Ainda, o frequente uso do *ukulele* na internet por músicos amadores e as importações da China e do oriente também favoreceram o aumento da popularidade do instrumento.

2.2.2 O movimento do *ukulele* no Brasil

É impossível afirmar, precisamente, quando o *ukulele* chegou ao Brasil, mas vamos apontar alguns dos quais entendemos serem importantes marcos da presença do instrumento em âmbito nacional.

Em relação à fabricação de *ukuleles*, há indícios que o *luthier* Renato Casara, da empresa *Vivace Parts*, foi o primeiro a produzir os instrumentos no país. Em conversa direta com Renato, ele afirma que iniciou a produção no ano de 2009. Essa data, também é mencionada no *Ukulele Underground*, um importante site internacional sobre *ukulele* (PONTA, 2011).

Sobre sites/blogs que tratam especificamente do tema *ukulele*, destacamos o *Ukulele Brasil*, criado no ano de 2009. Esse foi um dos primeiros a se dedicar exclusivamente ao *ukulele* (SILVA, 2009).

Quanto a vídeos de *performances* de *ukulelistas* brasileiros, o *cover* da música *Toxicity*, da Banda *System of a Down*, interpretada pelo músico *Kzma*, foi uma das primeiras a ser postada no *You Tube*, no ano de 2010, sendo essa a gravação feita por *ukulelista* brasileiro que possui o maior número de acessos, até a finalização deste trabalho (TOXICITY..., 2010).

Sobre métodos de *ukulele*, em português, o *Método livre para Ukulele*, dos professores Raimundo F. França e Eliézer França, lançado, provavelmente, em 2010, foi, possivelmente, o primeiro a ser produzido no Brasil (FRANÇA; FRANÇA, 2010).

Em relação ao uso do *ukulele* na Educação Musical, em 2011, o *Instituto Preservarte*, situado em João Neiva, Espírito Santo, iniciou um projeto de ensino de *ukuleles* (COSTA, J.

2013) e a FAMES, nesse mesmo ano, inseriu o instrumento no curso de musicalização infantil oferecido pela instituição (FAMES..., 2010). Esses são um dos primeiros projetos de Educação Musical com o *ukulele* desenvolvidos no Brasil.

Em termos de pesquisas acadêmicas, conforme mencionado, o primeiro trabalho acadêmico brasileiro que trata da utilização do *ukulele* para o ensino de música foi a nossa publicação, cujo título é: *O ensino coletivo do ukulele como uma possibilidade de inovação no contexto da educação musical*. Esse trabalho foi apresentado no XXI Congresso Nacional da ABEM (COSTA; ADEODATO, 2013).

Sobre a formação de grupos ou orquestras de *ukulele*, a *Camerata de Ukulele*, do município de Manacapuru, AM, fundada em 2012 (CAMERATA..., 2017), possivelmente, é o primeiro grupo de *ukuleles* no Brasil.

Em vários países acontecem encontros e festivais de *ukuleles*, que recebem diversos nomes. Aqui no Brasil, um nome bastante usado para os encontros é o *Uke⁸ Day*, que pode ser traduzido como *dia do ukulele*. O primeiro encontro denominado *Uke Day* que se tem notícia ocorreu na cidade de São Paulo, em 2015 (UKEDAY..., 2015).

Além desses, temos observado: (a) a produção de *ukuleles* por outros *luthiers* e empresas brasileiras; (b) o surgimento de vários sites especializados no instrumento, em português; (c) grupos em redes sociais, exclusivos sobre o *ukulele*; (d) a postagem de *performances* de vários *ukulelistas* brasileiros; (e) eventos *online* e presenciais sobre o tema; (f) a produção de materiais acadêmico-científicos sobre o *ukulele*; (g) a realização dos *Uke Days* em vários estados; (h) o surgimento de orquestras e grupos de *ukulele*, etc.

A frequente aparição do *ukulele* na mídia televisiva e na internet nas *performances* de artistas como Marisa Monte, Evandro Mesquita, Lulu Santos, Silva, Tiago Iorc, Clarisse Falcão, Falamansa, nas de músicos profissionais e amadores, nas de crianças, em propagandas, também nos indica uma crescente popularidade do instrumento em âmbito nacional.

2.2.3 Modelos

Os modelos de *ukulele* mais comuns são: *soprano*, *concert*, *tenor* e *barítono*.

O modelo *soprano* foi o primeiro *ukulele*, criado a partir do *machete* (TRANQUADA; KING, 2012). É o mais tradicional e considerado o que produz o som característico do *ukulele*

⁸ *Uke* é uma forma abreviada de se referir ao *ukulele*.

(BORDESSA, 2009). Possui em média 53 centímetros de comprimento (BORDESSA, 2009; SOPRANO, [201-]) e normalmente 12 casas (SOPRANO, [201-]).

O *ukulele* modelo *concert* ou concerto foi criado em 1925, com o objetivo de fornecer um instrumento com maior projeção sonora, para atender às demandas dos músicos dos programas de rádio que estavam em evidência nessa época nos Estados Unidos⁹ (KING; WALSH, 2007 apud TRANQUADA; KING, 2012). O seu comprimento médio é de 58 centímetros (BORDESSA, 2009; CONCERT, [201-]). Dispõe de 15 a 20 casas (MCQUEEN, c2017). Em termos de sonoridade se assemelha àquela do modelo *soprano*, mas com um pouco mais de volume. Tem o corpo e o braço maiores que o *soprano*, o que proporciona maior espaço entre os trastes e, conseqüentemente, maior facilidade para a execução (THE GUIDE, c2012-2017).

O primeiro *ukulele* modelo *tenor* foi lançado em 1923, com a promessa do fabricante de gerar o *dobro* do volume do *ukulele* tradicional. Assim como o modelo *concert*, objetivava-se usá-lo nas *performances* dos músicos de rádio (PRESTO, 1923 apud TRANQUADA; KING, 2012). O *ukulele* tenor possui o tamanho médio de 66 centímetros (UKULELE..., c2016; BORDESSA, 2009) e sua escala geralmente 18 casas (TENOR, [201-]). Sua sonoridade é menos *tradicional* (BORDESSA, 2009). Possui maior volume, ressonância, *sustain* e graves que o *soprano* e o *concert* (UKULELE..., c2016) Muitos *ukulelistas* profissionais usam o *ukulele* tenor (BORDESSA, 2009). Ambos os *ukuleles*, *concert* e *tenor*, foram desenvolvidos nos Estados Unidos (TRANQUADA; KING, 2012).

O *ukulele* *barítono* também foi desenvolvido nos Estados Unidos. A sua origem é reivindicada por mais de um fabricante, não se podendo precisar essa informação. A data de seu lançamento também é imprecisa, mas há indicações de que o primeiro *ukulele* modelo *barítono* teria sido produzido entre o final dos anos 1940 e o início dos anos 1950 (NAGYSZALANCZY, 2017). Há registros de seu uso em programas de rádio em 1951 (THE NEW YORK TIMES, 1951 apud TRANQUADA; KING, 2012). O modelo *barítono* mede aproximadamente 76 centímetros em seu comprimento (BORDESSA, 2009; UKULELE..., c2016) e possui 19 ou mais casas (MCQUEEN, c2017). O som do *ukulele* *barítono* é mais profundo, mais grave (UKULELE..., c2016). Aproxima-se mais do som do violão clássico (THE GUIDES, c2012-2017) e se distancia da sonoridade característica do *ukulele* *soprano* (MCQUEEN, c2017).

A figura 2 mostra os quatro modelos básicos de *ukulele*.

⁹ Não se refere ao Havaí, apesar de que este, à época, já havia sido anexado aos EUA.



Figura 2: Comparação de tamanhos dos modelos *soprano*, *concert*, *tenor* e *barítono*.
Fonte: adaptado de Best... (2017).

Há outros modelos de *ukulele* como o *sopraníssimo* (OHANA..., c2011-2017), com o comprimento de aproximadamente 43 centímetros; bem como o modelo *sopranino*, com o tamanho aproximado de 48 centímetros (OHANA..., 2016). A figura 3 mostra as diferenças de tamanho entre os modelos *soprano*, *sopranino* e *sopraníssimo*.



Figura 3: Comparação de tamanho entre os *ukuleles* *soprano*, *sopranino* e *sopraníssimo*.

Fonte: adaptado de Ohana... (c2011-2017).

Há também o modelo *pineapple*, lançado em 1927, que possui o formato de abacaxi; o *ukulele banjo* (TRANQUADA; KING, 2012), também chamado de *banjolele* (BANJO..., c2017); o *ukulele triangular* (FATBOY, 2015); o *ukulele resonator* (G9112..., c2003-2016). Esses podem ter tamanhos variados com base nos modelos *soprano*, *concert* e *tenor*. Existem também os *ukuleles* com *seis* e *oito* cordas (AARON, 2011); o *ukulele baixo*, também conhecido como *U-Bass* (BUBINGA, c2017); o *ukulele harpa* (ANUENUE..., [201-]); o *guitalele*, que é um híbrido de violão com cordas de náilon e *ukulele* (GUITALELE, [20--]); e outros. As figuras 4 e 5 mostram os modelos citados¹⁰.

¹⁰ Os modelos das figuras não estão em comparação de tamanhos.



Pineapple



Banjolele



Triangular



Resonator



Seis cordas



Oito cordas

Figura 4: Modelos *Pineapple*, *Banjolele*, *Triangular*, *Resonator*, *Seis Cordas*, *Oito cordas*.

Fonte: Adaptado de Ak-sp... (c2017); Banjo... (c2017); Fatboy (2015); G9112... (c2003-2016); Kala... (c2014a); Kala ... (c2014b).



Figura 5: Modelos *U-bass*, *Ukulele harpa*, *Guitalele*.
Fonte: adaptado de Bubinga (c2017); Miner (c2004-2016); Guitalele ([20--]).

2.2.4 Partes e materiais do *ukulele*

A figura 6 mostra as partes externas do *ukulele*.



Figura 6: Partes externas do *ukulele*.
Fonte: adaptado de Solid... (c2017).

Os *ukuleles*, tradicionalmente, são construídos em madeira. Os tipos de madeiras mais empregadas na fabricação do instrumento são: (a) *koa*, madeira tradicional do Havaí usada, originalmente, na fabricação dos *ukuleles* (TRANQUADA; KING, 2012) – atualmente é a madeira usada em *ukuleles* havaianos com custo mais elevado; (b) *spruce*¹¹, madeira usada no tampo dos *ukuleles* assim como no de violões clássicos; (c) *cedro*¹², madeira também usada na confecção dos tampos de violões; (d) *mogno*, uma das madeiras mais usadas na fabricação de *ukuleles*; e outras. Os *ukuleles* podem ser feitos com madeiras maciças ou com laminados de madeira. Estes últimos, geralmente, com qualidade inferior àqueles com madeira maciça (MAZ, 2011). Há ainda, os *ukuleles* feitos em plástico, apresentados pela primeira vez em 1945, nos Estados Unidos, conforme mencionado anteriormente (TRANQUADA; KING, 2012).

Quanto à composição das cordas, originalmente as cordas do *ukulele* eram feitas de tripas de animais (TRANQUADA; KING, 2012). Atualmente, há diversos materiais empregados na fabricação das cordas para o instrumento. Alguns deles são: (a) náilon, o mais utilizado; as cordas de náilon são mais sensíveis às variações de temperatura; (b) náilon

¹¹ No Brasil *spruce* é conhecido como abeto ou pinho.

¹² Refere-se ao cedro canadense. É uma madeira bastante distinta do *cedro-rosa* brasileiro.

misturado com outros materiais, com o objetivo de simular a sonoridade produzida pelas cordas de tripa; (c) flúor-carbono, que é menos sensível à temperatura, produz um som, levemente, mais brilhante que as cordas feitas em náilon (HOW..., 2017) e geram maior tensão no instrumento que essas últimas (BORDESSA, 2007); (d) titânio, um monofilamento que gera um som mais brilhante e com maior volume que as cordas de náilon; (e) náilon revestido com polímero (*wound nylon*), normalmente usadas em *ukuleles tenor* e *barítono* nas cordas mais graves; (f) náilon revestido com metal (*wound metal*), também usadas nas cordas mais graves dos *ukuleles* maiores (HOW..., 2017), como o tenor e o barítono; (g) tripa (BORDESSA, 2007), menos usual; (h) aço, que produz um som não característico do *ukulele* e são usadas em *banjoleles*¹³, *dobros*, *ukuleles híbridos* (HOW..., 2017); (i) poliuretano, usado nas cordas dos *ukulele baixo* (BASSUKE, 2007); além de outros materiais patenteados por alguns fabricantes.

Em relação às tarraxas do *ukulele* há três tipos de modelos: (1) as de fricção, (2) as planetárias e (3) as de engrenagem. As de fricção foram usadas originalmente nos primeiros *ukuleles*, bem como ainda o são atualmente. Um dos motivos, é pelo fato de serem leves e também por seu *design*. Elas ficam na parte de trás da mão do instrumento. As tarraxas de fricção são muito sensíveis e, por isso são necessárias poucas voltas para afinar o instrumento; contudo, isso torna o ajuste fino mais difícil. As tarraxas planetárias, também ficam escondidas atrás da mão do *ukulele*. São usadas tradicionalmente em banjos. Possuem menos sensibilidade que as de fricção, mas sem a necessidade de dar muitas voltas para afinar, o que as torna mais precisas que aquelas. As tarraxas de engrenagem são usadas em violões e guitarras. Podem aparecer aos lados direito e esquerdo da mão do instrumento, ou voltadas para trás. São necessárias mais voltas para se afinar o instrumento, porém, permitem melhor ajuste da afinação que as outras duas (KEIM, 2017). No Brasil, as mais populares são as tarraxas de engrenagem. A figura 7 mostra os três tipos de tarraxas.

¹³ Também são usadas cordas de *nylon* e de outros materiais nos *banjoleles*.

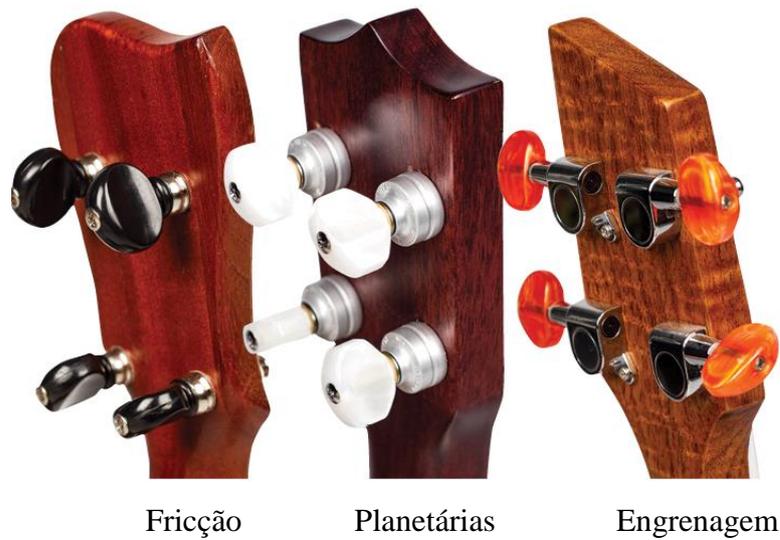


Figura 7: Tipos de tarraxas.
Fonte: adaptado de Keim (2017).

2.2.5 Afições

As cordas do *ukulele* são contadas de baixo para cima, conforme a figura 8:

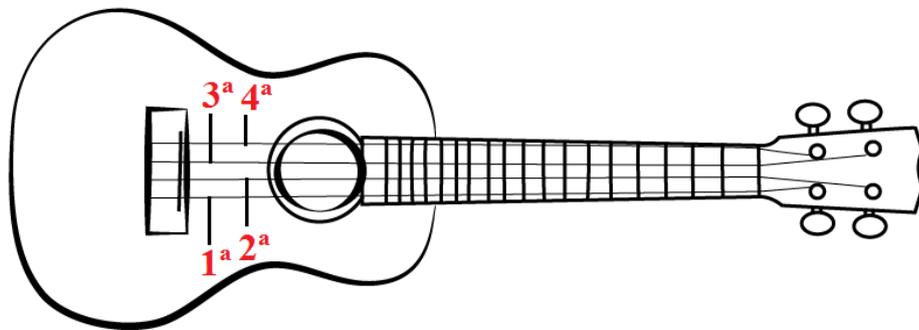


Figura 8: Numeração das cordas do *ukulele*.
Fonte: elaborado pelo autor.

Segundo Tranquada e King (2012), a afinação tradicional havaiana do *ukulele* é a afinação *Lá* (1ª corda), *Mi* (2ª corda), *Dó* (3ª corda) e *Sol* (4ª corda), conforme demonstrado na figura 9:

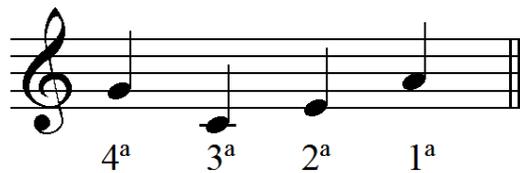


Figura 9: Notação da *afinação reentrante (C6)*.
Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme a notação musical apresentada, é possível observar que há uma peculiaridade no padrão de afinação tradicional do *ukulele*. Em geral, nos instrumentos de cordas, por exemplo, no violão, segue-se um padrão de cordas soltas, de baixo para cima, em que a primeira corda é a mais aguda e a última a mais grave. Na afinação tradicional do *ukulele*, a quarta corda solta, a nota *Sol*, é mais aguda que a nota *Dó*, da terceira corda solta. Em relação à altura, a nota *Sol* está entre a nota *Lá*, da primeira corda, e a nota *Mi*, da segunda corda. Essa afinação é chamada de *reentrante*¹⁴, *high g* (BORDESSA, 2017) ou *my-dog-has-fleas – Sol, Dó, Mi, Lá* (TRANQUADA; KING, 2012).

Nesse padrão de afinação, quando tocamos simultaneamente as cordas soltas do *ukulele*, forma-se um acorde de *Dó maior com a sexta*, por isso essa afinação também é chamada de *C6* (HILL, DOANE, [2009?a]). Combinando as duas classificações, nesse caso, temos uma afinação *C6 reentrante*. A origem da *afinação reentrante* do *ukulele* está ligada ao seu antecessor *rajão*, que tinha cinco cordas afinadas em *Ré*, quinta corda solta, *Sol*, quarta corda, *Dó*, terceira corda, *Mi*, segunda corda e *Lá*, primeira corda solta, sendo que a nota *Dó* da terceira corda era a mais grave; ou seja, a mesma afinação do *ukulele*, exceto pela presença de uma corda a mais. Contudo, há relatos de que a afinação original do *ukulele* seria a mesma de seu também antecessor, o *machete*, cuja afinação tradicional¹⁵ era *Ré*, quarta corda solta, *Sol*, terceira corda solta, *Si*, segunda corda solta e *Ré*, primeira corda solta (TRANQUADA, KING, 2012). Isso justificaria a afirmação de que o *ukulele* é uma mistura de *machete* e *rajão*.

Em relação ao piano, tem-se a seguinte equivalência: a quarta corda solta do *ukulele* equivale ao *Sol 3* do piano; a terceira corda solta, ao *Dó 3* ou *Dó central*; a segunda corda, ao *Mi 3* e a primeira corda, ao *Lá 3* do piano. A figura 10 mostra a relação das notas entre o piano e o *ukulele*.

¹⁴ De acordo com Camargo (2015), a *afinação reentrante* é aquela [...] que subverte a ordem normal, do grave para o agudo, ou do agudo para o grave, em um instrumento de cordas dedilhadas. Pode acontecer na região das cordas agudas, como no caso da *teorba*, onde as duas primeiras cordas são afinadas uma oitava abaixo das demais, ou na região grave, como no caso da *guitarra barroca*, onde, em alguns casos, a quinta ordem, a quarta ordem e eventualmente a terceira em oitava são afinadas uma oitava acima das demais (p.137).

¹⁵ Essa é a afinação mais utilizada no cavaquinho brasileiro.

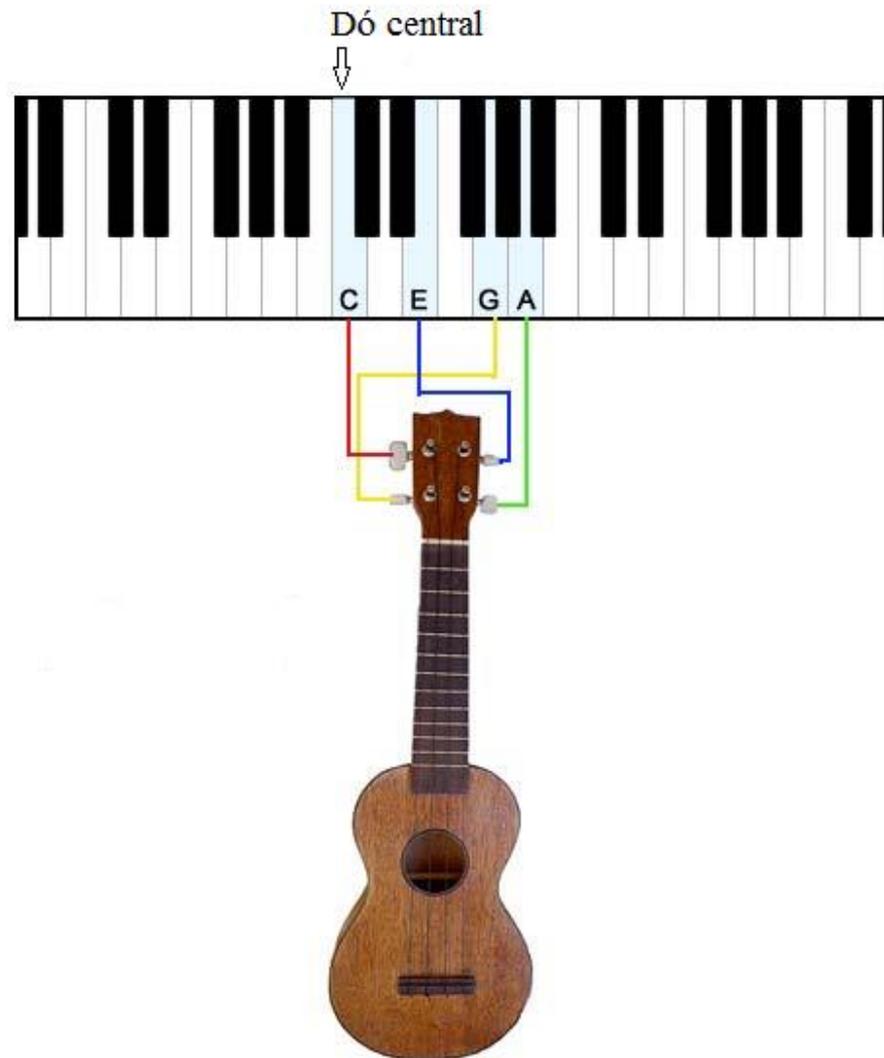


Figura 10: Notas das cordas soltas do *ukulele* em relação às notas do piano.
 Fonte: adaptado de Tuning... (c2017).

Também é usual substituir a quarta corda *Sol* da afinação *C6 reentrante* por uma corda mais espessa e afiná-la uma oitava abaixo do *Sol agudo* (*high g*). Sendo assim, a quarta corda *Sol* torna-se a nota mais grave de todas. Esse padrão é chamado de *afinação linear*, pois as cordas seguem o padrão gradativo, da primeira à quarta corda, do agudo para o grave (HILL, DOANE, 2009). A *afinação linear* também é chamada de *low-G* (BORDESSA, 2017). A figura 11 mostra a *afinação linear C6* no *ukulele*.

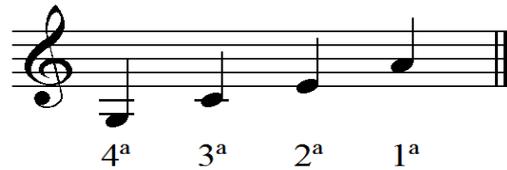


Figura 11: *Afinação C6 linear*.
Fonte: elaborado pelo autor.

As cordas do *ukulele* também podem ser afinadas um tom acima do padrão *C6*. Tem-se, então, a seguinte configuração, de baixo para cima: primeira corda solta, a nota *Si*; segunda corda solta, *Fá#*; terceira corda solta, a nota *Ré* e quarta corda solta, a nota *Lá*. Nesse caso, as cordas soltas quando tocadas juntas formam o acorde de *Ré maior com a sexta*. Por isso, esse padrão é chamado de *afinação D6*. Assim como a *afinação C6*, a *D6* pode ser *reentrante* ou *linear* (HILL, DOANE, 2009). A figura 12 mostra a *afinação D6* nos dois padrões.

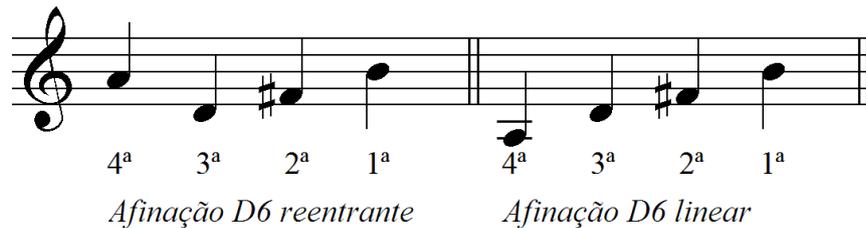


Figura 12: *Afinação D6 reentrante e D6 linear*.
Fonte: elaborado pelo autor.

As afinações *C6* e *D6* são mais usadas nos *ukuleles soprano, concert e tenor*, inclusive, nos modelos *pineapple, triangular, banjolele, resonator*.

Conforme Hill e Doane [2009?], historicamente, a *afinação D6* tem sido a mais popular na Europa, no Canadá e no leste dos Estados Unidos. A *afinação C6* vem sendo mais adotada no Havaí, no Japão e no oeste dos Estados Unidos.

Hill (2010) e Lodto (2010) afirmam que a *afinação C6* é a mais popular na internet.

No Brasil, temos visto a *afinação C6 reentrante* como a mais difundida pela internet, nos encontros de *ukulele*, os *Uke Days*, nas práticas pedagógicas de alguns educadores musicais, nas lojas de vendas de instrumentos, etc. Com raríssimas exceções, praticamente não se vê instrumentistas usando a *afinação D6*.

O *ukulele barítono* originalmente é afinado da mesma forma que as quatro primeiras cordas de um violão tradicional de seis cordas, ou seja, a primeira corda solta equivale à nota

Mi, a segunda, à nota *Si*, a terceira, à *Sol* e a quarta, à nota *Ré*. As cordas soltas quando tocadas ao mesmo tempo formam o acorde *Sol maior com a sexta (G6)*. Em geral, usa-se no barítono a *afinação linear*. Esse padrão é o mais comum na *afinação* do barítono. Contudo, há alguns *ukulelistas* que utilizam a quarta corda, *Ré*, mais aguda, *reentrante*. Ainda, há quem use a afinação tradicional do *ukulele* - *Lá, Mi, Dó, Sol* - no *ukulele barítono*. Inclusive, alguns fabricantes desenvolveram cordas específicas para que o *barítono* possa ser afinado em *C6 reentrante* (HOW..., 2015). A figura 13 mostra a afinação original do *barítono*.

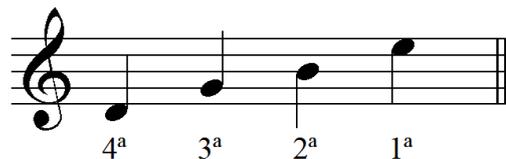


Figura 13: Afinação original do *ukulele barítono*.
Fonte: elaborado pelo autor.

É importante destacar que, assim como o violão, em relação ao piano, o *barítono*, afinado no padrão *G6 linear*, é um instrumento transpositor; logo, o som real das suas cordas soltas são: *Ré 2*, na quarta corda; *Sol 2*, na terceira corda, *Si 2*, na segunda corda e *Mi 3*, na primeira corda.

O *ukulele baixo* pode ser afinado no mesmo padrão que o baixo acústico ou uma oitava acima deste. Em ambos os padrões, com a quarta corda solta, afinada em *Mi*; a terceira corda, solta em *Lá*, a segunda corda, em *Ré* e a primeira corda solta, em *Sol* (BASSUKE, 2007).

Há outros padrões de afinação, menos usuais, que não serão tratados nesta pesquisa.

2.2.6 Extensão do *ukulele*

Consideraremos como referência o *ukulele soprano* - que normalmente possui 12 casas - na afinação tradicional *C6 reentrante*. Conforme a figura 14, nesse padrão, a extensão do instrumento abrange da nota *Dó 3* – 3ª corda solta - à nota *Lá 4* – 1ª corda pressionada na 12ª casa.



Figura 14: Extensão do *ukulele* soprano na afinação *C6 reentrante*.

Fonte: elaborado pelo autor.

Os modelos *concert* e *tenor*, em média com 18 casas, em afinação *reentrante*, possuem a extensão entre o *Dó3* – 3ª corda solta -, e o *Ré#5* – 1ª corda presa na 18ª casa. Com a *afinação linear Low G*, a nota mais grave é a *Sol 2*. O *ukulele* barítono na sua afinação tradicional apresenta a extensão que vai da nota *Ré 2* – 4ª corda solta -, à nota *Lá#4* – 1ª corda apertada na 18ª casa.

2.2.7 O *ukulele*, o cavaquinho e o violão

A seguir, faremos uma comparação entre o *ukulele*, o cavaquinho e o violão em relação às afinações, tensões e materiais das cordas. Com o cavaquinho, por seu parentesco próximo para com o *ukulele*; com o violão, por esse ser um instrumento frequentemente utilizado nas práticas de ensino coletivo de música no Brasil; além do fato de ambos serem instrumentos bastantes presentes na cultura musical do país.

Para esta breve análise comparativa, tomaremos como referência o *ukulele soprano* com *afinação C6 reentrante*, já que essa é a mais utilizada atualmente no Brasil.

QUADRO 1: Comparação entre as cordas do *ukulele*, do cavaquinho e do violão.

CORDAS		UKULELE		CAVAQUINHO		VIOLÃO	
Material		Náilon e outros materiais ¹⁶		Aço		Náilon (1 ^a , 2 ^a e 3 ^a cordas) e náilon revestidas com metal (4 ^a , 5 ^a e 6 ^a cordas)	
Afinação/Tensão	1 ^a	<i>Lá3</i> ¹⁷	3,700 kg	<i>Ré 4</i>	7,780 Kg	<i>Mi 3</i>	6,940 Kg
	2 ^a	<i>Mi 3</i>	3,200 Kg	<i>Si 3</i>	7,680 Kg	<i>Si 2</i>	5,260 Kg
	3 ^a	<i>Dó 3</i>	3,000 Kg	<i>Sol3</i>	12,200 Kg	<i>Sol 2</i>	5,490 Kg
	4 ^a	<i>Sol 3</i>	3,400 Kg	<i>Ré 3</i>	10,210 Kg	<i>Ré 2</i>	7,080 Kg
	5 ^a	n/a ¹⁸	n/a	n/a	n/a	<i>Lá 1</i>	6,800 Kg
	6 ^a	n/a	n/a	n/a	n/a	<i>Mi 1</i>	6,350 Kg

Fonte: adaptado de D'Addario e Co (c2017).

Conforme o quadro 1, é possível observar a baixa tensão das cordas do *ukulele soprano* em relação ao cavaquinho e ao violão, o que, na nossa visão pedagógica, é uma vantagem para o seu uso em sala de aula, principalmente em práticas que envolvem crianças. É importante destacar que, para os três instrumentos, há vários modelos de cordas, feitas com distintos materiais e com diferentes tensões, portanto, os valores acima não são absolutos. Outro ponto relevante a ser destacado é o fato de a regulagem do instrumento também influenciar na tensão das cordas e na tocabilidade do mesmo.

2.2.8 Como segurar o *ukulele*

Conforme Hill ([201-]), o *ukulele* deve ser segurado de forma que o fundo do instrumento fique reto em relação ao corpo do instrumentista e o braço do *ukulele* fique levemente inclinado para cima. De acordo com Wood (c2017), nessa posição o antebraço é colocado sobre o tampo e o cavalete do instrumento de forma que a mão direita fique posicionada na região entre o braço e o corpo do instrumento (HILL, [201-]; WOOD, c2017) de forma mais natural, conforme a figura 15. A mão esquerda, na parte entre o polegar e

¹⁶ Não são divulgados pelo fabricante consultado.

¹⁷ A referência é o *Dó 3* (dó central) do piano.

¹⁸ n/a significa: não se aplica.

indicador, também ajuda na estabilidade do instrumento, deixando-se que a parte inferior do braço do *ukulele* se apoie sobre a mesma (WOOD, c2017), principalmente nas situações em que se executam as cordas soltas. Wood (c2017) também orienta a não encostar todo o fundo do instrumento no corpo, deixando-se um espaço para que o ar circule na parte de trás do instrumento, a fim de se produzir maior ressonância e um pouco mais de volume sonoro. Essa forma de segurar o *ukulele* pode ser usada para se tocar sentado ou de pé.



Figura 15: Como segurar o *ukulele*.
Fonte: elaborado pelo autor.

Quando se toca sentado também é possível apoiar o *ukulele* na perna, com o fundo do instrumento contra o corpo do instrumentista, conforme demonstrado na figura 16. O antebraço fica apoiado sobre a curva maior do corpo do *ukulele*. Segundo Bordessa (2011), essa postura é mais adequada para os modelos de *ukulele* maiores.



Figura 16: Como tocar o *ukulele* apoiado na perna.
Fonte: Bordessa (2011).

Também é possível tocar o *ukulele* com alça, principalmente quando se está de pé (BORDESSA, 2011).

2.2.9 Técnicas de execução

Os dedos do *ukulelista* são nomeados da mesma maneira que os dos violonistas e de outros instrumentistas (HILL, [201-]), conforme a figura 17.



Figura 17: Mãos do *ukulelista*.
Fonte: adaptado de Rocha Filho (1966).

Existem diversas técnicas usadas para se executar o *ukulele*. Abordaremos, sucintamente, apenas algumas mais básicas.

De acordo com Hill ([201-]) pode-se usar a polpa do polegar da mão direita para se tocar as cordas separadamente ou simultaneamente. A técnica do polegar, *thumb picking*, requer menos precisão, é mais livre e pode ser usada para se executar melodia, harmonia ou ambas ao mesmo tempo. Pode-se usar o polegar com apoio, que consiste em tocar determinada corda, por exemplo, a terceira, e repousar o dedo na corda abaixo, nesse caso, a segunda corda; ou tocar sem apoio, tocando a corda desejada sem apoiar na corda adjacente. A figura 18 mostra a técnica do polegar.

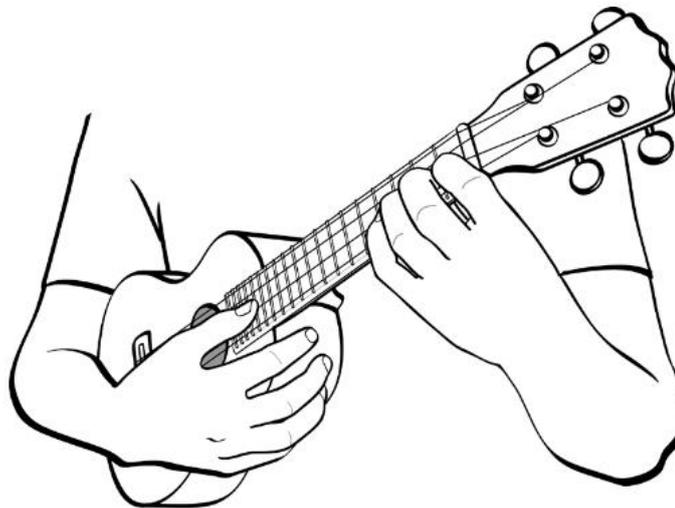


Figura 18: Técnica do polegar.
Fonte: Hill e Doane (2009).

Para se executar os ritmos ou *batidas* pode-se usar o dedo indicador apoiado em sua polpa, pela do polegar (BORDESSA, 2008b; HILL, [201-]), formando um ângulo aproximado de 90° entre os dois dedos, conforme a figura 19.



Figura 19: Posição do dedo indicador apoiado pelo polegar.
Fonte: Bordessa (2008b).

Nessa técnica, *double strum*, a parte de trás do dedo indicador, com a unha, é usada nos movimentos para baixo; e nos movimentos para cima usa-se a polpa do indicador (HILL, s.d.). É importante observar que os movimentos são realizados com o movimento de rotação do pulso e não com o braço (BORDESSA, 2008b; HILL, [201-]), apesar de os músculos do braço ajudarem no movimento ([201-]).

Também são usados os dedos polegar, indicador, médio e anelar para realizar o dedilhado. Esta técnica pode ser chamada de *fingerstyle* (JOHNSON, 2013) ou *fingerpicking* (HILL, [201-]). Para tocar se tocar o dedilhado, o antebraço deve ser colocado na curva *maior* do instrumento, de forma relaxada e sem muita angulação no pulso. Os dedos devem ser colocados próximos à boca do instrumento, de forma que o polegar fique à frente dos outros dedos (HILL, [201-]). Na execução dos acordes, pode-se usar um dedo para cada corda, com o polegar na quarta corda, o indicador na terceira, o médio na segunda, e o anelar na primeira corda, conforme a figura 20.



Figura 20: Posição dos dedos para a execução do dedilhado.
Fonte: elaborado pelo autor.

Na *afinação reentrante*, muitas vezes usa-se o padrão: polegar para se tocar a terceira corda, o dedo indicador, a segunda corda e o dedo médio para se tocar a primeira corda (HILL, [201-]; JOHNSON, 2013). A quarta corda, mais aguda, geralmente é usada para criar alguns efeitos na melodia, como no uso de *campanelas*¹⁹, e na harmonia, sendo normalmente tocada com o polegar. Para se tocar melodias, indica-se o uso dos dedos indicador e médio de forma alternada. Pode-se usar a técnica com apoio e sem apoio. O uso das unhas, juntamente com a polpa dos dedos, pode proporcionar um som mais *brilhante* que somente o uso da polpa dos dedos. É interessante explorar essas diferenças na produção da sonoridade. As unhas não precisam ser muito longas, mas precisam estar arredondadas para que os dedos deslizem sobre as cordas durante a execução. Tocar o dedilhado com vários dedos requer mais precisão e prática que tocar somente com o polegar (HILL, [201-]). Muitos instrumentistas tocam o *ukulele* sem unhas compridas.

Pode-se também combinar polegar e indicador para se realizar os ritmos, como, por exemplo, na execução de tercinas com a técnica *triple strum*, em que o indicador executa o primeiro movimento para baixo, o polegar executa o segundo movimento, também para baixo, e o indicador executa o terceiro movimento, para cima (HILL, [201-]); e em outros padrões rítmicos.

¹⁹ [...] Termo usado pela primeira vez por Gaspar Sanz para descrever o efeito causado por passagens escalares tocadas em forma de arpejos, fazendo uso de cordas soltas e posições fixas, permitindo que todo o conjunto de notas soe simultaneamente. Este efeito busca imitar, como define seu nome, a sonoridade de pequenos sinos e só consegue atingir sua perfeição nos instrumentos que, como a guitarra barroca, utilizam a afinação reentrante[...] (CAMARGO, 2015, p.138). Um *ukulelista* que se destacou no uso das *campanelas* foi o americano John King (1953-2009).

É possível também tocar o *ukulele* com palheta, apesar de a maioria dos *ukulelistas* tocar com os dedos. A palheta normalmente é segurada entre os dedos polegar e indicador, conforme a figura 21.



Figura 21: O uso da palheta para tocar o *ukulele*
Fonte: elaborado pelo autor.

O pulso deve executar os movimentos de rotação, em vez do braço (WOODSHED, 2015), ainda que exista a *palhetada* com o movimento do braço. Pela nossa experiência em instrumentos de cordas, é imprescindível que a palheta esteja firme entre os dedos, como se *pertencesse à mão*, uma vez que os toques, para baixo e para cima, são realizados pelo movimento dos dedos, pulso, braço ou a combinação desses.

Os dedos da mão esquerda devem estar posicionados o mais paralelamente possível em relação às cordas, exceto para a execução de alguns acordes em que o pulso pode ficar mais inclinado (BORDESSA, 2011). O polegar esquerdo deve ficar preferencialmente escondido atrás do braço do *ukulele*, para não restringir os movimentos da mão esquerda. O cotovelo esquerdo do instrumentista não deve ficar colado ao corpo e nem muito afastado do corpo, mas sim, alinhado à mão esquerda do instrumentista, conforme a figura 22.



Figura 22: Postura da mão esquerda do *ukulelista*.
Fonte: elaborado pelo autor.

2.2.10 Escrita musical para o *ukulele*

As escritas mais usuais para o *ukulele* são a *notação convencional* ou partitura, a tablatura, as cifras e os diagramas dos acordes. A tablatura se refere a um número de linhas equivalentes ao número de cordas do instrumento em que os números relativos às casas estão sobre as mesmas, sendo que o zero representa a corda solta. Os diagramas representam o braço do instrumento, sendo os números relativos aos dedos da mão esquerda e o zero às cordas soltas. As cifras são usadas para representar os acordes. Na internet, a tablatura, a cifra e os diagramas são as formas de escrita mais populares para o *ukulele*. A figura 23 representa as diferentes formas de escrita musical para o acorde *Dó maior*.

Partitura		C - Cifra																																				
Tablatura	<table border="0" style="border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding-right: 5px;">T</td><td style="padding-right: 5px;">1^a</td><td style="padding-right: 5px;">3</td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding-right: 5px;">A</td><td style="padding-right: 5px;">2^a</td><td style="padding-right: 5px;">0</td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding-right: 5px;">B</td><td style="padding-right: 5px;">3^a</td><td style="padding-right: 5px;">0</td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding-right: 5px;"></td><td style="padding-right: 5px;">4^a</td><td style="padding-right: 5px;">0</td></tr> </table>	T	1 ^a	3	A	2 ^a	0	B	3 ^a	0		4 ^a	0	<table border="0" style="border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding-right: 5px;">4^a</td><td style="padding-right: 5px;">3^a</td><td style="padding-right: 5px;">2^a</td><td style="padding-right: 5px;">1^a</td></tr> <tr><td style="padding-right: 5px;">○</td><td style="padding-right: 5px;">○</td><td style="padding-right: 5px;">○</td><td style="padding-right: 5px;"></td></tr> <tr><td style="padding-right: 5px;">○</td><td style="padding-right: 5px;">○</td><td style="padding-right: 5px;">○</td><td style="padding-right: 5px;"></td></tr> <tr><td style="padding-right: 5px;">○</td><td style="padding-right: 5px;">○</td><td style="padding-right: 5px;">○</td><td style="padding-right: 5px;"></td></tr> <tr><td style="padding-right: 5px;">○</td><td style="padding-right: 5px;">○</td><td style="padding-right: 5px;">○</td><td style="padding-right: 5px;"></td></tr> <tr><td style="padding-right: 5px;">○</td><td style="padding-right: 5px;">○</td><td style="padding-right: 5px;">○</td><td style="padding-right: 5px;"></td></tr> </table>	4 ^a	3 ^a	2 ^a	1 ^a	○	○	○		○	○	○		○	○	○		○	○	○		○	○	○	
T	1 ^a	3																																				
A	2 ^a	0																																				
B	3 ^a	0																																				
	4 ^a	0																																				
4 ^a	3 ^a	2 ^a	1 ^a																																			
○	○	○																																				
○	○	○																																				
○	○	○																																				
○	○	○																																				
○	○	○																																				

dedo 3 na casa 3

Diagrama

Figura 23: A escrita para o *ukulele* em partitura, tablatura, cifra e diagrama.
Fonte: elaborado pelo autor.

2.3 ABORDAGENS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE MÚSICA ATRAVÉS DO UKULELE

Diversos educadores musicais têm usado o *ukulele* como um instrumento para o ensino-aprendizagem em música. A seguir, serão apresentadas, sucintamente, as propostas metodológicas de alguns deles.

Madhosingh (1984) fundamenta suas práticas de ensino musical, desenvolvidas em séries intermediárias²⁰, no conceito da *musicalidade abrangente*²¹ cujos princípios, sumariamente, são: (a) que o conhecimento musical é construído a partir da integração de atividades e conceitos; (b) que o entendimento musical torna-se mais desenvolvido se houver a abordagem dos elementos musicais comuns à música; (c) que através das experiências, do fazer musical, os alunos poderão realmente entender e apreciar música. Sob essa perspectiva holística, a autora propõe que sejam ensinados os conceitos musicais²² de: (1) *duração*, (2) *altura linear*, (3) *altura vertical*, (4) *forma*, (5) *timbre*, (6) *dinâmicas*, (7) *andamento*; e (8) *gênero musical*.

Para o desenvolvimento da *musicalidade abrangente* são necessárias as: (a) *habilidades aurais*²³, que envolvem as atitudes, a experiência, a orientação, o reconhecimento dos tons e intervalos *de ouvido*, entre outros aspectos; (b) *habilidades motoras*²⁴ que compreendem os movimentos musculares usados para cantar, tocar e realizar movimentos corporais; e (c) *habilidades de tradução*²⁵, que se referem à capacidade de o estudante efetuar leitura e escrita de notas e ritmos na pauta, transpor tonalidades, de identificar as notas das melodias e variações de dinâmica, etc. Na maioria das atividades, essas habilidades podem ser usadas combinadas. Madhosingh (1984) coloca que essas podem ser ampliadas através da (a) *performance*, nas práticas de canto, de execução instrumental e de movimentos; (b) da *análise*, nas atividades de descrever, identificar, ler, escrever, etc.; e (c) da *organização*, nos processos de composição, improvisação e criação de arranjos.

²⁰ Equivalente ao ensino fundamental II (6º ao 9º ano) do sistema educacional formal brasileiro.

²¹ O termo original é *Comprehensive Musicianship*. A autora se baseia neste conceito, desenvolvido nos Estados Unidos da América, que se encontra mais detalhado no tópico *Musicalidade Abrangente* do Referencial Teórico, neste capítulo. Ainda que possuam pontos em comum, não se deve confundir o *Comprehensive Musicianship* com a *Musicalidade Abrangente* proposta por Álvares (2016).

²² Os termos originais são, respectivamente, *duration*, *linear pitch*, *vertical pitch*, *form*, *timbre*, *dynamics*, *tempo*, *style*.

²³ O termo original é *aural skills*.

²⁴ O termo original é *dextral skills*.

²⁵ O termo original é *translatable skills*.

Com base em Kodály (1882-1967) e em outros educadores musicais, Madhosingh (1984) advoga que os estudantes devem iniciar os estudos musicais somente através das práticas vocais, sem o uso do instrumento, para que desenvolvam solidamente a percepção das notas e ritmos, as habilidades musicais e a compreensão dos conceitos, citados anteriormente.

O *ukulele* é proposto, primeiramente, como instrumento acompanhador da voz, além de poder ser utilizado como instrumento solo ou coletivamente para se tocar música instrumental. Usa-se a afinação em *Ré maior (D6)* no padrão *linear*, já discutida anteriormente. Trabalha-se, inicialmente, a escala pentatônica maior em *Ré*, e em seguida, nos tons de *Sol* e *Lá*. Caso um aluno tenha dificuldade em executar os acordes em certa tonalidade, sugere-se que ele cante a nota fundamental do acorde e ao mesmo tempo toque essa nota no *ukulele*, até que ele consiga executar os acordes (MADHOSINGH, 1984).

As *habilidades motoras* merecem bastante atenção no aprendizado do *ukulele*, sendo importante a realização de exercícios técnicos para que elas sejam desenvolvidas. A técnica da mão esquerda envolve o uso dos dedos um, dois, três e quatro, em várias combinações, inclusive com os ligados ascendentes e descendentes. Quanto à mão direita, pode-se usar somente o dedo polegar para tocar as cordas simultaneamente ou individualmente; ainda, polegar, indicador, médio e anelar, com várias combinações, como por exemplo, apenas polegar e indicador, polegar indicador e médio, etc.

As habilidades da mão direita e esquerda precisam, primeiramente, ser trabalhadas de forma independente. Se, por exemplo, o aluno está aprendendo as posições dos acordes, a mão direita deve executar um padrão rítmico o mais simples possível, já que o foco está na mão esquerda. Uma vez dominada a técnica da mão esquerda para a realização dos acordes, prioriza-se o estudo de padrões rítmicos mais avançados com o foco na mão direita (MADHOSINGH, 1984).

A filosofia do método proposto por Lawrence (2012) não é apenas ensinar o *ukulele*, mas sim, ensinar música através do instrumento. Além de tocar o *ukulele*, os alunos podem cantar e também utilizar outros instrumentos disponíveis em sala de aula. O fato de o aluno poder tocar e cantar ao mesmo tempo amplia bastante as possibilidades do professor de música em classe. O *ukulele* tem a vantagem de proporcionar uma base harmônica suave para cantar e, principalmente para as crianças mais jovens, pelo fato de ser pequeno e possuir apenas quatro cordas, isso facilita o manuseio do instrumento e o aprendizado nos estágios iniciais, quando comparado, por exemplo, ao aprendizado do violão.

Uma questão relevante abordada por Lawrence (2012) é a da lateralidade. Assim como os instrumentistas de cordas friccionadas sempre seguram o arco com a mão direita e o braço

do instrumento com a mão esquerda, sejam destros ou canhotos, igualmente, os *ukulelistas* devem sempre tocar os dedilhados e batidas com a mão direita, e as notas obtidas com a pressão das cordas no braço do instrumento, com a mão esquerda, sem que haja a necessidade de inverter as cordas do *ukulele*. Nessa proposta, o aluno canhoto aprenderia como um destro.

Outro ponto a ser destacado é que pelo fato de o *ukulele* se tratar de um instrumento popular e não possuir uma tradição de ensino formal, há carência de métodos e, ainda, em muitas situações ocorrerem divergências sobre terminologias. Muitos *ukulelistas* aprendem o instrumento de forma autodidata e desenvolvem, portanto, maneiras peculiares de o tocarem. Para muitos deles, justamente é essa falta de técnica padrão que embeleza a execução do instrumento. As músicas e arranjos são realizados em variados gêneros musicais, como *ragtime*, *blues*, *rock*, etc. (LAWRENCE, 2012).

Nas práticas de ensino musical em sala de aula desenvolvidas por Loos (2016), todos os alunos recebem um *ukulele*. É atribuída a cada estudante a tarefa de cuidar e inspecionar o estado de conservação do seu próprio instrumento, que fica na escola, a cada aula. Propõe-se, caso possível, que todos os *ukuleles* sejam afinados antes de a aula começar. Os estudantes são proibidos de manipularem as tarraxas e, se perceberem variações na afinação do *ukulele*, eles devem chamar o professor que se dirige até eles para efetuar o ajuste.

É importante que se desenvolva nos alunos o senso de coletividade durante as aulas. Loos (2016) incentiva que os alunos ajudem uns aos outros no aprendizado do *ukulele*. Em algumas situações, quando o aluno já compreendeu determinado conteúdo, ele é convidado a orientar, juntamente com o professor, os outros estudantes em suas necessidades. Isso é uma forma de recompensar o aluno por sua dedicação.

Quanto à avaliação em música, Loos (2016) entende que essa atividade atrapalha o *sentimento de alegria* proporcionado pelo ato de se tocar em grupo. Contudo, como na esfera escolar, inevitavelmente, é preciso avaliar, a educadora avalia em todas as aulas se o estudante está segurando o *ukulele* corretamente; se ele conhece as partes do instrumento, as quais são explicadas nas primeiras aulas; e se o aluno consegue tocar alguma música popular usando apenas os acordes *Dó maior* e *Fá maior*. Os alunos podem checar os acordes com os seus pares ou consultar os gráficos explicativos dos acordes durante as aulas. Loos (2016) acredita que a memorização acontece à medida que se pratica. A avaliação formal só é aplicada quando os alunos estão seguros quanto aos conteúdos.

Loos (2016) não segue métodos específicos de *ukulele*, por entender que um dos atrativos do instrumento é a forma *descontraída* em seu ensino-aprendizagem, bem como a cultura que o envolve. Ela projeta os conteúdos em tela durante as aulas e também os imprime.

Ainda, são fornecidos materiais suplementares, como livros de repertório, que ficam à disposição dos alunos. Apesar de propor um repertório *oficial*, há o incentivo para que os estudantes tragam músicas de sua preferência musical. Segundo Loos (2016), desde que essas sejam, em sua avaliação, apropriadas ao contexto escolar, quanto ao conteúdo e linguagem, a educadora ajuda na composição das cifras e na simplificação das harmonias.

No capítulo quatro serão apresentados os nossos posicionamentos sobre as metodologias de ensino de música através do *ukulele*. No tópico *as contribuições dos educadores musicais*, há também a descrição de outras propostas pedagógicas para o ensino de música com o *ukulele*.

2.4 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa está fundamentada nos conceitos da *musicalidade abrangente*, que propõe um ensino-aprendizagem em música de forma integral e uma participação ativa do estudante; e no da *prática reflexiva*, em que a ênfase é dada ao aprendizado através do fazer. A seguir, serão apresentados esses conceitos.

2.4.1 *Musicalidade abrangente*

O conceito de *musicalidade abrangente* foi sistematizado por Álvares (2011) a partir do conceito *Comprehensive Musicianship*, que foi desenvolvido nos Estados Unidos da América (EUA) por compositores e educadores musicais do *Contemporary Music Project* (CMP) (CONTEMPORARY, 1973). Esse projeto foi criado em 1963 pela *Music Educators National Conference*²⁶ (MENC), em parceria com a *Fundação Ford* (CONTEMPORARY, 1973) com o objetivo de ampliar o *The Young composers Project* (YCP), concebido por esta última, em 1959. O YCP consistia em levar compositores contemporâneos às escolas públicas para que eles apresentassem suas obras e interagissem com os professores de música e os estudantes.

Durante o desenvolvimento do YCP, os autores das obras perceberam que os educadores musicais não compreendiam suas músicas, pois conheciam pouco sobre suas técnicas composicionais (CONTEMPORARY, 1973). Segundo Willoughby (2010), isso ocorreu pelo fato de a formação acadêmica recebida pelos educadores musicais não ter contemplado o aprendizado de linguagens musicais contemporâneas àquela época. A MENC propôs, então, à

²⁶ Atualmente, a *National Association for Music Education* (NAfME).

Fundação Ford que fossem desenvolvidas atividades de Educação Musical com professores de música para a melhoria e ampliação do projeto. Surge então o CMP, que além de promover o encontro dos compositores com a escola, desenvolveu seminários e *workshops* a fim de ajudar os professores de música a compreenderem melhor a *análise*, a *performance* e o *ensino* de música contemporânea.

No seminário da CMP realizado em 1965 na *Northwestern University*, na cidade de *Evanston*, no estado de *Illinois*, é apresentado o primeiro conceito de *Comprehensive Musicianship* (CONTEMPORARY, 1973). Nos anos seguintes, o conceito continuou a ser desenvolvido até que, em 1973, ele é apresentado na sua *versão final*. Os princípios do *Comprehensive Musicianship* não foram direcionados somente ao contexto escolar, mas também, foram estendidos à educação dos *músicos profissionais*, à Educação Musical do *público*, e à dos *professores de música universitários* (WILLOUGHBY, 2010).

Comprehensive Musicianship se refere a uma abordagem ou a uma atitude e não a um método direcionado ao aprendizado musical e se fundamenta nos seguintes pressupostos:

(1) o desenvolvimento de competências na criação musical, na *performance*, na escuta crítica e na análise; (2) a experiência com a totalidade de estilos musicais - particularmente com os do século XX, e uma grande variedade de estilos de músicas não-ocidentais – analisados em um sistema comum de referências através da abordagem dos elementos comuns aos termos e princípios encontrados em todas as músicas; (3) a integração dos conteúdos e experiências musicais; (4) o envolvimento ativo dos alunos na aplicação de conceitos, com ênfase no fazer e descobrir a música, em vez de uma memorização rotineira e um ambiente de aprendizagem passivo (WILLOUGHBY, 2010, p. 39, tradução nossa²⁷).

Essas proposições são aplicáveis a todos os níveis educacionais (WILLOUGHBY, 2010).

Conforme Álvares (2016), as práticas educacionais contemporâneas são fragmentadas, pois “[...] uma visão de conhecimento unificado foi sendo substituída por uma ramificação cada vez mais multiplicada e fragmentada do saber” (p. 96). Essa divisão do sistema educacional em diferentes cursos, modalidades e habilitações, em muitas situações, “[...] pode levar a uma formação acadêmica fragmentada e a uma produção de conhecimento isolado e desconectado do todo” (ÁLVARES et al., 2015, p. 2). Assim sendo, há a tendência em os estudantes não

²⁷ 1. *The development of competencies in creating music, performing music, and critical listening and analysis;* 2. *Experience with the totality of musical styles-particularly those in the twentieth century, and a wide variety of non-Western styles-brought into a common frame of reference by the common-elements approach to terms and principles found in all music;* 3. *The integration of content and musical experiences;* 4. *The students' active involvement in the application of concepts with emphasis on music making and discovery, rather than on routine memorization and a passive learning environment.*

reconhecerem as similaridades e interações das diversas áreas do conhecimento (ÁLVARES, 2016).

Álvares (2016) propõe a reunificação do saber nos processos de Educação Musical e que esses devem ocorrer de forma integrada e *transdisciplinar*. A *transdisciplinaridade*, nessa perspectiva, se baseia na concepção de Piaget (1972), que propôs a integração entre as diversas áreas do conhecimento: “esta seria a *transdisciplinaridade*, que não apenas envolveria interações ou reciprocidades entre projetos de pesquisa especializados, mas colocaria essas relações dentro de um sistema total sem limites rígidos entre disciplinas” (p. 138, tradução nossa²⁸). Para se referir à *transdisciplinaridade* no ensino-aprendizagem em música, Álvares (2016) usa o termo *musicalidade abrangente* de forma ampliada. Além dos pressupostos conceituais do (a) *Comprehensive Musicianship*, já citados, ele incorpora (b) a convergência da taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom et al (c1956); (c) os princípios da *Gestalt*; (d) a valorização do *saber não proposicional*; (e) os conceitos de educação definidos por Libâneo (2010); e (f) a interpretação da cultura como um código de significados legitimadores da existência humana. A seguir, os detalharemos brevemente.

2.4.1.1 A confluência dos objetivos educacionais

Em relação aos processos de aprendizagem, Bloom et al (c1956) propõem uma taxonomia dos objetivos educacionais divididos em três domínios: o *cognitivo*, o *afetivo* e o *psicomotor*. Este último, apesar de Bloom e seus colaboradores o terem mencionado, não foi publicado por eles, mas, posteriormente, por outros autores (FOREHAND, 2005; WILSON, c2017).

Nessa classificação, cada domínio é apresentado em classes hierárquicas de complexidade, ou seja, os objetivos de uma classe superior, necessariamente, envolvem aqueles encontrados nas classes subjacentes. O domínio *cognitivo* está relacionado ao conhecimento e às aptidões e habilidades intelectuais (BLOOM et al, c1956). É composto por seis classes, da inferior à mais elevada: *conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação*²⁹. Posteriormente, esse domínio foi dividido em duas dimensões³⁰, (1) a dos *processos cognitivos*,

²⁸ This would be "transdisciplinarity", which would not only cover interactions or reciprocities between specialised research projects, but would place these relationships within a total system without any firm boundaries between disciplines.

²⁹ Os termos originais são, respectivamente: *knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis e evaluation*.

³⁰ As alterações foram realizadas por Lorin Anderson, ex-aluno de Bloom, e outros autores e publicadas em 2001 (KRATHWOHL, 2002).

com seis categorias, da inferior à superior: *lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar*³¹; e (2) a do *conhecimento*, com as seguintes categorias, da inferior à mais complexa: *conhecimento fatorial, conhecimento conceitual, conhecimento procedural e conhecimento metacognitivo*³² (ANDERSON, KRATHWOHL, et al., 2001 apud KRATHWOHL, 2002).

O domínio *afetivo* se refere às atitudes, aos sentimentos, aos valores, à apreciação (BLOOM et al, 1956) e engloba cinco classes, da mais simples à mais complexa: *recepção, resposta, valoração, organização e caracterização*³³ (KRATHWOHL, BLOOM, MASIA, 1964 apud YANOFSKY; NYQUIST, 2010). O domínio *psicomotor* está ligado às habilidades físicas e às áreas manipulativas (BLOOM et al, c1956) e envolve seis níveis, do mais básico ao mais complexo: *reflexos, movimentos básicos, habilidades perceptivas, habilidades físicas, movimentos aperfeiçoados e comunicação não verbal* (HARROW, 1972 apud WILSON, c2017; ISAACS, 1996, tradução nossa³⁴).

Fundamentado em Labuta e Smith (1997), Álvares (2016) coloca que, apesar de a taxonomia ser útil em termos acadêmicos, em uma Educação Musical abrangente, os três domínios têm que ser pensados de maneira integrada, já que os processos de aprendizagem não ocorrem de forma isolada. De acordo com Fonterrada (2012), a atividade musical é complexa e pode ajudar a desenvolver várias habilidades inerentes à vida humana, pois promove o uso das capacidades físicas, sensoriais, sensíveis e mentais.

2.4.1.2 Os princípios da *Gestalt*

Conforme Álvares (2016), o conceito de integração é fundamental ao da *musicalidade abrangente* e, por isso dialoga com os princípios da *Gestalt*.

A *Gestalt* surgiu inicialmente na Alemanha, no início do século XX, como uma teoria da psicologia, a partir dos estudos de Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1941). Posteriormente, a *Gestalt* foi ampliada para as áreas da física, da química, da biologia, entre outras (ENGELMANN, 2002). A palavra *Gestalt* é de origem alemã e pode significar *forma*, mas também “[...] uma entidade concreta que possui entre seus

³¹ Os novos termos, em língua inglesa, são: *remember, understand, apply, analyze, evaluate, create*.

³² Originalmente: *Factual Knowledge, Conceptual Knowledge, Procedural Knowledge e Metacognitive Knowledge*.

³³ Respectivamente: *receiving, responding, valuing, organizing e characterizing*.

³⁴ As expressões originais são, respectivamente: *reflex movements, fundamental movements, perceptual abilities, physical abilities, skilled movements e nondiscursive communication*.

vários atributos a forma” (ENGELMANN, 2002, p. 2). Esse segundo significado é o utilizado pelos teóricos da *Gestalt*.

As pesquisas da *Gestalt* se iniciaram pela percepção e sensação do movimento. Para os *gestaltistas*, o que percebemos e a maneira como o fazemos é importante para a compreensão do nosso comportamento (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001). O princípio básico da *Gestalt* é de que o cérebro percebe os objetos ou processos, conscientes ou fisiológicos, primeiramente, de uma maneira unitária, isto é, o todo precede à existência das partes (ENGELMANN, 2002). “Muitas vezes o todo é compreendido antes que se tenha consciência das partes individuais” (WAGEMANS, 2014, p. 4, tradução nossa³⁵). Segundo Engelmann (2002), a *Gestalt* não se refere à soma das partes, mas a uma estrutura ou sistema inteiro que pode ser dividido em partes passíveis de compreensão. Não haveria, portanto, a combinação dos elementos, mas a compreensão imediata do todo (WAGEMANS, 2014). A teoria da *Gestalt* se baseia em uma abordagem holística, sendo o todo mais importante que as partes divididas (ENGELMANN, 2002; WAGEMANS, 2014). A figura 24 exemplifica essa proposição.

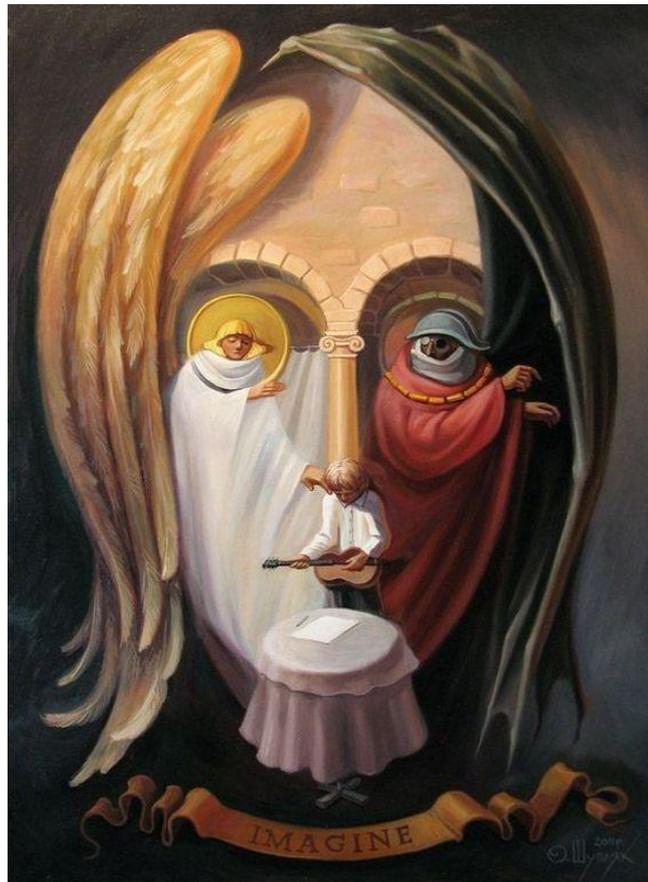


Figura 24: O músico *John Lennon* na perspectiva da *Gestalt*.
Fonte: Pinterest.com (c2017).

³⁵ *Often the whole is grasped even before the individual parts enter consciousness.*

Ao olharmos para a imagem, primeiramente, percebemos o *Beatle John Lennon*. Mesmo quem não o conheça, verá claramente o rosto de um homem. Posteriormente, ao analisarmos a imagem de forma mais criteriosa, vemos outras imagens que compõe a figura, como: os dois indivíduos que compõem os olhos e os dois lados da face do músico; a figura do músico canhoto, quiçá o *Beatle Paul McCartney*, tocando o instrumento, compondo a ponta do nariz e parte dos lábios de *Lennon*; os arcos, dando forma às sobrancelhas; a coluna, ao nariz; a parede, à testa; a mesa delineando o queixo e a barba; dentre outros detalhes.

Um exemplo do processo *gestáltico* em música é quando podemos reconhecer determinada melodia em tons diferentes, ou seja, ainda que ela seja executada com notas distintas, reconhecemos as relações intervalares ali existentes e a identificamos (EHRENFELS, 1937). Portanto, a relação entre as notas é mais importante que as notas isoladas.

2.4.1.3 A valorização do *saber não proposicional*

De maneira geral, a educação pode ser conceituada como acúmulo e transmissão do saber (ÁLVARES, 2006).

Conforme Álvares (2006), desde a Grécia antiga até o início do século XX, as teorias epistêmicas têm priorizado o *saber proposicional* que se refere “[...] ao conceito de posse de uma determinada informação que contém credibilidade e validade, e que possa ser disponibilizada por meio da linguagem verbal e escrita” (p. 430). Esse saber também se refere àquele requisitado para a execução de tarefas específicas. O *saber proposicional* é baseado no conhecimento científico, na pesquisa acadêmica e é, em geral, rígido. Certamente, as teorias proposicionais contribuíram para o avanço da música e da Educação Musical, já que houve estudos relevantes sobre: a construção das escalas; a relação da música com a aritmética, geometria e astronomia; os parâmetros altura, timbre, duração e intensidade; dentre outros. Contudo, na perspectiva de uma Educação Musical abrangente, os *saberes proposicionais* são limitados, pois se baseiam na concepção de que o conhecimento musical deve ser obtido de forma sistemática e não através da vivência, da experimentação.

Álvares (2016) propõe que, nos processos de ensino-aprendizagem em música, haja a valorização do *saber não proposicional* que “[...] se refere à música como um modo de saber, uma forma vivenciada e integralizada que a encara não simplesmente como um objeto de estudo, mas como um tipo de experiência e expressão humana” (p. 100). É um saber que é construído através do fazer, que valoriza os significados dados pelos indivíduos às vivências musicais. Envolve as dimensões individuais, sociais, culturais, históricas. Nessa perspectiva, os

estudos musicais são observados a partir de um contexto sócio-histórico e em permanente transformação (ÁLVARES, 2006).

É importante destacar que na proposta da *musicalidade abrangente* os conhecimentos acadêmico-científicos não são menosprezados, mas propõe-se que esses sejam integrados aos conhecimentos trazidos e produzidos pelos estudantes a partir de suas experiências.

2.4.1.4 A integração entre as modalidades da educação

Segundo Libâneo (2010), a educação pode ser pensada em duas modalidades: a *educação não intencional* e a *educação intencional*.

A *educação não intencional* é designada como *educação informal* ou *educação paralela*. De modo geral, a educação engloba as diversas influências do ambiente natural e social sobre o homem e a relação dinâmica deste com o meio social. Nesse sentido, o clima, os eventos físicos e biológicos, o ambiente social, político e cultural, os costumes, os valores, a religião, as leis, o sistema de governo, as práticas de criação de filhos, entre outros aspectos, envolvem ações educativas. Ainda que esses fatores possuam efeitos educativos sobre a personalidade humana, a maioria deles se dá de maneira *não intencional*, não sistematizada, não planejada. Portanto, a *educação informal* é aquela que ocorre de maneira difusa, dispersa, na informalidade e não envolve ações conscientemente intencionais (LIBÂNEO, 2010).

Trilla (2008) considera que a *educação não intencional* seja classificada como *educação informal*, mas questiona o fato de *todos* os processos de *educação informal* serem enquadrados como não intencionais. Por exemplo, os pais educam os filhos de maneira *informal*, pois, em muitas situações, desempenham diversas funções simultaneamente. O momento de alimentar uma criança não somente tem o propósito de nutri-la, mas também tem a *intenção* de educá-la, para que ela se torne independente nessa tarefa. Trilla (2008) propõe que a *educação informal* não seja classificada de acordo com o critério da *intencionalidade*, mas sim no de *diferenciação* e de *especificidade* da função ou do processo educacional. Assim sendo, a *educação informal* se dá:

[...] quando o processo educacional ocorre indiferenciada e subordinadamente a outros processos sociais, quando aquele está indissociavelmente mesclado a outras realidades culturais, quando não emerge como algo diferente e predominante no curso geral da ação em que o processo se verifica, quando é imanente a outros propósitos, quando carece de um contorno nítido, quando se dá de maneira difusa (que é outra denominação da educação informal). (p. 37)

A *educação intencional* pode ser diferenciada em *educação formal* e *educação não formal* (LIBÂNEO, 2010).

A *educação formal* é aquela “[...] estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática” (LIBÂNEO, 2010, p. 88). Nesse sentido, a educação escolar tradicional é *formal*. Também o são outras atividades educacionais, como a educação profissional, os cursos de aperfeiçoamento, de treinamento, etc., se houver a intencionalidade, a sistematicidade, a elaboração prévia, isto é, uma atividade pedagógico-didática. Trilla (2008) coloca que a *educação formal* é aquela incluída no sistema educativo regrado, ou seja, que abrange da pré-escola à universidade. Possui hierarquização e concede títulos acadêmicos. É vinculada ao Ensino Legal de cada país.

Para Libâneo (2010), a *educação não formal* é caracterizada pelo seu baixo grau de organização e sistematização, apesar de possuir intencionalidade. Alguns exemplos de atividades educativas *não formais* são os trabalhos comunitários, os movimentos sociais, os meios de comunicação social, os museus, as práticas extraescolares como feiras, mostras e exposições que se conectam aos conhecimentos formais, etc. Segundo Trilla (2008), a *educação não formal* é “[...] o conjunto de processos, meios e instituições específica e diferenciadamente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado” (p. 42). Nessa perspectiva, os programas de formação para a reciclagem profissional, os centros de acolhida social, as atividades extracurriculares desenvolvidas dentro da escola convencional, etc. são atividades educativas *não formais*.

Gohn (2015) considera que a educação envolve a articulação entre a *educação formal*, *não formal* e *informal*. Trilla (2008) propõe um sistema educativo “[...] aberto, flexível, evolutivo, rico em quantidade e diversidade de ofertas e meios educacionais [...]” (p. 53) que atenda às necessidades de cada sujeito. Para tal, é preciso que o setor *formal* integre a *educação não formal* e reconheça a *educação informal*.

Libâneo (2010) coloca que a *educação informal* está presente nos processos educativos intencionais e perpassa a *educação formal* e a *não formal*. Pensá-la nesse sentido tem ajudado na compreensão da totalidade dos processos educativos.

Na perspectiva da *musicalidade abrangente*, a educação é pensada sob o viés da unidade, da integração da *educação formal*, *não formal* e *informal*, já que a educação é anterior à sistematização escolar (ÁLVARES, 2016).

2.4.1.5 A cultura como um código de significados legitimadores da existência humana

Há diversas conceituações para o termo *cultura*. Kluckhohn (1944 apud GEERTZ, 2008) propõe algumas: “[...] “o modo de vida global de um povo”; [...] “o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo”; [...] “um celeiro de aprendizagem em comum”; [...] “comportamento aprendido”; [...]” (p. 4).

De outro modo, Geertz (2008) propõe um conceito de cultura substancialmente semiótico, no entendimento de que o homem está preso aos significados que ele próprio construiu. Geertz (2008) denomina *cultura* essas relações de vínculo, bem como a análise destas. Sendo assim, a *cultura* não é pensada “[...] como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado” (p. 4). Este último é público, isto é, se dá no âmbito coletivo, portanto, a *cultura* é pública. Geertz (2008) propõe uma interpretação contextual da cultura e não uma abordagem genérica e abstraída que desvalorize a diversidade dos fenômenos.

Para Geertz (2008), a *cultura* não é pensada como um conjunto de padrões concretos de comportamento humano, mas sim como um grupo de *mecanismos de controle* que rege o comportamento. Essa proposição se fundamenta no pressuposto de que o pensamento humano é essencialmente social e público, isto é, o ambiente natural do homem é a família, o comércio, a cidade, etc. Nessa perspectiva, o pensar não se efetua de maneira autônoma pelos processos cerebrais, ainda que se dê necessariamente por esses, mas num movimento dos *símbolos significantes* – que são palavras, gestos, desenhos, sons musicais, objetos, etc. – que dão sentido à experiência. Esses símbolos estão disponíveis ao homem desde o seu nascimento até a sua morte e são usados por ele para a construção dos acontecimentos relativos à sua existência. Ainda, o homem precisa condicionalmente de tais referências simbólicas, pois se não as tivesse o seu comportamento seria “[...] virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma.” (p. 33). Portanto, a *cultura* é essencial para a existência humana.

Analogamente, Merriam (1964) enfatiza a importância da música na cultura humana por seus usos e funções. A música pode ser: (a) um veículo para a expressão emocional; (b) um meio para o entretenimento; (c) uma forma de comunicação; (d) um reforço aos padrões sociais; (e) usada para contribuir para a continuidade e estabilidade da cultura; etc. As funções da música são representações simbólicas de coisas, pensamentos e comportamentos. As atividades musicais envolvem a cooperação em grupo, em sociedade.

A música é claramente indispensável para a adequada promulgação das atividades que constituem uma sociedade; é um comportamento humano universal – sem ela, é questionável se o homem poderia ser chamado, de fato, homem, com tudo o que isso implica (p. 227, tradução nossa³⁶).

A cultura muda com o passar do tempo, e sendo a música parte integrante dela, é possível abordar certos tipos de história através da música (MERRIAM, 1964).

Fundamentado nesses pressupostos apresentados, procuramos desenvolver uma abordagem educacional integral nas práticas musicais com o *ukulele* no referido contexto escolar. Intentamos entender o aluno como um todo, em suas questões afetivas, cognitivas, motoras, físicas, comportamentais, sociais, entre outros aspectos. Em relação aos conteúdos, procuramos trabalhá-los de forma conectada e contextualizada para que os alunos pudessem compreendê-los de forma mais significativa.

À luz do conceito de *musicalidade abrangente*, nos propusemos a pensar no *ukulele* como uma ferramenta para o ensino-aprendizagem coletivo de música como um todo, isto é, abordamos melodia, harmonia, apreciação, canto, criação, improvisação, história, etc., e não focamos simplesmente no aprendizado técnico do instrumento.

2.4.2 A Educação Musical fundamentada na prática reflexiva

Este trabalho também se baseia na proposta de uma prática reflexiva nos processos de ensino-aprendizagem em música. De maneira ampla, a reflexão pode ser definida como “[...] o pensamento deliberado, proposital, metacognitivo e / ou ação na qual os educadores se envolvem para melhorar sua prática profissional (SELLARS, 2014, p. 2, tradução nossa³⁷).

Há várias teorias e modelos propostos para se *pensar* a reflexão (SELLARS, 2014). Segundo Pimenta (2006), o conceito de *professor reflexivo* teve como uma das bases principais o autor Donald Alan Schön (1930-1997). Este propõe a reflexão como central para a compreensão da prática profissional (SMITH, 2001, 2011; SCHÖN, 2007). Finlay (2008, p. 2, tradução nossa³⁸) traz que a “[...] prática reflexiva tem sido frequentemente tida como um dos alicerces da identidade profissional.”

³⁶ *Music is clearly indispensable to the proper promulgation of the activities that constitute a society; it is a universal human behavior—without it, it is questionable that man could truly be called man, with all that implies.*

³⁷ “[...] the deliberate, purposeful, metacognitive thinking and/or action in which educators engage in order to improve their professional practice”.

³⁸ “[...] reflective practice is often seen as the bedrock of professional identity”.

Conforme Schön (2007), há um distanciamento entre a formação profissional acadêmica e a prática profissional. Alguns “[...] educadores expressam sua insatisfação com um currículo profissional que não é capaz de preparar os estudantes para a atuação competente em zonas incertas da prática” (SCHÖN, 2007, p. 21). Semelhantemente, Freire (2010) aponta que, em relação ao ensino superior de música, tem havido historicamente uma distância entre os currículos formais e as demandas reais da sociedade. O ensino de música vinha sendo pensado nos moldes da cultura musical europeia, com a separação entre música *erudita* e música *popular*. A autora coloca que nos últimos anos tem-se repensado a formação profissional em música com vistas a dialogar com as necessidades e transformações sociais contemporâneas; e que a recente inclusão da música como conteúdo obrigatório no Ensino Básico, reitera esses movimentos para novas propostas curriculares no ensino de música no âmbito nacional.

Schön (2007) argumenta contra a racionalidade técnica como fundamentação do conhecimento profissional, predominante nos sistemas de ensino. Segundo o autor, fundamentado em Shils (1978), a racionalidade técnica é derivada da filosofia positivista e “[...] diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos” (SCHÖN, 2007, p. 15). Existem dois planos na *topografia irregular* da prática profissional: um mais elevado, no qual os problemas são solucionados por meio de teorias e técnicas fundamentadas em pesquisas; e outro plano, mais baixo, onde surgem os problemas caóticos e confusos, os quais desafiam as soluções exclusivamente técnicas (SCHÖN, 2007). Isso posto, Schön (2007) afirma que:

[...] os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas bem-delineadas. Na verdade, eles tendem a não se apresentar como problemas, mas na forma de estruturas caóticas e indeterminadas.” (p. 16).

Com base em John Dewey (1859-1952), Schön (2007) afirma que nas situações de incerteza é preciso que o profissional defina, *construa* o problema, nomeando características, selecionando os fatos, organizando-os e os relacionando, para então poder resolvê-lo (ALARCÃO, 2006; SCHÖN, 2007). Esse processo é abordado de forma diferente por cada profissional, pois depende de “[...] antecedentes disciplinares, papéis organizacionais, histórias passadas, interesses e perspectivas econômicas e políticas [...]” (SCHÖN, 2007, p. 16). Para Schön (2007), muitas situações práticas conflituosas aparecem como casos singulares e transcendem as dimensões teóricas e técnicas; assim sendo, o profissional não pode resolvê-las apenas com seu repertório de conhecimentos profissionais. Para delinear e solucionar o problema, será preciso que o profissional lance mão de outras competências, como a

improvisação, a criação de táticas por ele concebidas (SCHÖN, 2007), a sagacidade, a intuição, a sensibilidade artística (ALARCÃO, 1996). Segundo Schön (2007), os bons profissionais atuam com tais competências e habilidades em zonas indeterminadas da prática. O autor se refere a essas competências como *talento artístico*³⁹.

Schon (2007) considera que “o talento artístico é um exercício de inteligência, uma forma de saber [...]” (p. 22) e que deve ser estudado a partir das *performances* de profissionais competentes, como também pode ser aprendido através de um ensino prático reflexivo. Para Schön (2007), nos currículos normativos das escolas profissionais das universidades, há uma hierarquia de conhecimento, na qual, no topo, se encontra a *ciência básica*; logo abaixo, a *ciência aplicada*; e, por último, as *habilidades técnicas* e a *prática cotidiana*. Segundo o autor, essa configuração deveria ser invertida:

Não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim o que podemos aprender a partir de um exame cuidadoso do talento artístico, ou seja, a competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática – ainda que essa competência possa estar relacionada à racionalidade técnica (SCHÖN, 2007, p.22).

Schön (2007) propõe, então, uma nova *epistemologia da prática*, na qual o ensino prático reflexivo seja o elemento-chave da educação profissional. Fundamentado em Dewey (1938, 1974), Schön (2007) enfatiza a aprendizagem através do fazer (PIMENTA, 2006; SCHÖN, 2007).

A parte central deste estudo é a pesquisa-ação desenvolvida no referido contexto escolar, no qual foram realizadas aulas de música utilizando-se o *ukulele* como meio para a musicalização. A seguir, serão apresentados alguns pressupostos de Schön (2007) que fundamentaram este trabalho, já que este possui importante componente prático.

Com base em Polanyi (1967) e outros autores, Schön (2007) coloca que, quando realizamos determinadas tarefas do dia-a-dia, rotineiramente, o fazemos *sem ter que pensar sobre*, de forma espontânea. Obviamente, ainda que as façamos habitualmente, essas tarefas envolvem o uso de nossas inteligências cognitivas. Para descrever esses tipos de *performances*, Schön (2007) usa o termo *conhecer na ação* ou *conhecimento na ação*⁴⁰ (PIMENTA, 2006; SCHÖN, 1995). “Esse *conhecimento na ação* é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação [...]” (PIMENTA, 2006, p. 19), como, por exemplo, no andar de bicicleta (SCHÖN, 2007). Contudo, todas essas experiências rotineiras sempre podem apresentar um

³⁹ O termo original é *artistry*.

⁴⁰ O termo original é *knowing-in-action*.

elemento *surpresa*, agradável ou desagradável, que foge às expectativas e, portanto, de alguma forma, requerem adequação. O *conhecimento na ação*⁴¹ não é suficiente para resolver todas as nossas demandas (PIMENTA, 2006; SCHÖN, 2007). Podemos reagir ao inesperado, ao não habitual, de duas maneiras: (a) ignorando seletivamente os seus elementos constituintes ou (b) a partir da reflexão (SCHÖN, 2007). Para Schön (1995) “é através da *surpresa* que geramos novas formas de compreensão⁴²” (p. 4, tradução nossa).

Se a reflexão ocorre no *presente da ação*, ou seja, durante a experiência, ela é chamada de *reflexão na ação*⁴³ (SCHÖN, 2007; SMITH, 2001; 2011). A *reflexão na ação* possui uma função crítica, permitindo, de forma imediata, a compreensão dos fenômenos e problemas e a reestruturação das estratégias de ação. “Na *reflexão na ação*, fazer e pensar são complementares” (SCHÖN, 1983 apud VISSER, 2010, tradução nossa⁴⁴). Esse processo pode acontecer sem que haja a necessidade de descrevê-lo verbalmente. Nos momentos de *reflexão na ação* não somente há a aplicação de conhecimentos, mas *são gerados* conhecimentos (SCHÖN, 1995, 2007). Para Nóvoa (1992), o professor é considerado um produtor de saberes a partir das suas experiências. A *reflexão na ação* é essencial para o desenvolvimento do *talento artístico profissional* (SCHÖN, 2007).

No contexto da presente pesquisa sobre o ensino coletivo de música através do *ukulele*, a *reflexão na ação* pôde ser exercida pelo *professor-pesquisador*⁴⁵ durante as aulas de música. Houve um planejamento inicial para cada aula. Porém, no desenvolvimento das práticas docentes surgiram muitas *surpresas*, de várias ordens: didáticas, técnicas, disciplinares, comportamentais, cognitivas, infraestruturais, etc., o que certamente requereu o uso da reflexão e mudanças nas estratégias de ação em algumas situações.

No nosso entendimento, não somente no ensino-aprendizagem em música, mas de forma geral, no ambiente escolar, muitas questões emergentes podem não parecer *novas*, como por exemplo, as frequentes situações de indisciplina e a falta de atenção dos alunos em sala de aula. Contudo, ainda que a problemática nos pareça familiar, podem surgir novos elementos que nos desafiam enquanto professores, já que há diferentes contextos educacionais e também porque

⁴¹ Schön (2007) esclarece que o *conhecer na ação* de profissionais competentes não é o mesmo que o conhecimento profissional obtido por eles através da academia, apesar de o autor propor o relacionamento entre eles. O *conhecer na ação* pode estar fundamentado no conhecimento acadêmico, pode ser aplicado a ele ou não ter relação alguma com ele.

⁴² *It is through surprise, that we come to generate new forms of understanding.*

⁴³ O termo original é *reflection-in-action*.

⁴⁴ *In "reflection-in-action," "doing and thinking are complementary.*

⁴⁵ Neste contexto o *professor-pesquisador* é entendido como aquele que produz conhecimentos a partir da sua prática (PIMENTA, 2006).

um mesmo grupo pode se comportar de diversas maneiras, em situações semelhantes, tornando-se impossível a previsão de todos os fatores constituintes de cada situação.

Alguns exemplos de *surpresas* enfrentadas foram: (a) o fato de o *professor-pesquisador* não conhecer a turma e não estar habituado a ela, o que certamente demandou alteração em alguns aspectos do planejamento inicial; (b) a chegada de novos estudantes na turma durante o desenrolar das aulas, o que gerou o desafio de agir para que eles conseguissem acompanhar o ritmo de aprendizagem da classe, sem que esta fosse prejudicada; (c) falha ou problema em algum equipamento, o que prejudicou ou impediu o cumprimento de objetivos propostos inicialmente; (d) dificuldade de os estudantes executarem alguns fundamentos técnicos no instrumento, o que demandou alterações nos conteúdos previstos; (e) o fato de, na maioria das aulas, a turma não estar completa, o que interferiu parcialmente no rendimento da turma.

Observamos que alguns elementos imprevisíveis foram, de fato, desagradáveis ou negativos, como, por exemplo, a falta de concentração dos alunos em sala, o que certamente prejudicou em muitos momentos o rendimento da turma. Por outro lado, determinados elementos *surpresa* se mostraram claramente agradáveis ou positivos. Por exemplo, uma aluna explorou o instrumento de maneira até então não pensada por nós, produzindo um *novo* efeito sonoro. Houve a imediata reflexão e compreensão da nossa parte de que naquele momento havia sido gerado um novo saber.

Ainda, em nosso entendimento, outros fatores que no primeiro momento se mostraram como *surpresas ruins*, a partir da reestruturação e das novas estratégias de ação, nos proporcionaram um novo aprendizado, uma nova forma de saber. Exemplificando, em uma das músicas a maioria dos alunos não conseguia executar determinada mudança de acordes proposta inicialmente, o que impediu a execução do arranjo inicial. Ao refletir sobre o problema *in loco*, sugerimos a supressão de um dos acordes. Essa *facilitação* permitiu que todos os alunos conseguissem tocar a música sem maiores dificuldades. Portanto, a situação inicialmente problemática, foi solucionada. Entendemos que, a partir dessa, produzimos um novo conhecimento prático mediante a *reflexão na ação*.

Trazendo a *reflexão na ação* para a perspectiva do aluno, fundamentamo-nos na argumentação de Schön (2007) de que o *talento artístico* deve ser aprendido pelo aluno por meio do fazer, em um processo reflexivo. Para isso o autor propõe que o profissional, no nosso caso o professor, exerça a função de instrutor, de *coach*⁴⁶, em vez de assumir apenas a postura de um transmissor de conhecimentos. Não é que através da demonstração ou explanação dos

⁴⁶ Segundo Alarcão (1996), a conotação de *treinador* dada por Schön é no sentido humanista e não no behaviorista.

conhecimentos o aluno não possa aprender, mas, para o autor, numa perspectiva *construtivista*, é através da prática, por meio do diálogo entre o instrutor e aluno que este aprende efetivamente (ALARCÃO, 1996; SCHÖN, 2007).

Segundo Schön (2007), o instrutor e o estudante podem transmitir mensagens um ao outro através de palavras e/ou *performances*. Nestas últimas, a verbalização é facultativa. Nas práticas musicais desta pesquisa, durante os *jogos da imitação*, os alunos tentavam fazer o que eu propunha. Muitas vezes eu me comunicava com eles com palavras, dando-lhes dicas técnicas, mostrando possíveis erros, enfatizando acertos. Em outros momentos, somente através de gestos, repetindo o tema proposto e indicando possíveis caminhos para aquela *performance*. Da mesma forma, eles interagiam comigo através da expressão verbal ou simplesmente tocando. De acordo com Schön (1992), “[...] a imitação é mais do que uma mímica mecânica; é uma forma de criatividade” (p. 90). Para ele, o diálogo estabelecido entre palavras e ação, demonstração e imitação, possibilita a convergência de significados entre alunos e monitores. Ainda, as relações de afeto entre instrutor e aluno também são importantes para facilitar o ensino reflexivo (SCHÖN, 1992).

Exemplificando sobre uma determinada situação de ensino prático reflexivo, Schön (2007) afirma:

Quando o diálogo funciona bem, ele toma a forma de reflexão-na-ação recíproca. A estudante reflete sobre o que escuta o instrutor dizer ou vê fazer e também reflete sobre o ato de conhecer-na-ação envolvido em sua *performance*. E o instrutor, por sua vez, pergunta-se o que essa estudante revela em termos de conhecimento, ignorância ou dificuldades e que tipo de respostas poderiam ajudá-la (p. 128).

Conforme Schön (1992, 1995), a escola privilegia os conhecimentos formais, categóricos. Por outro lado, os conhecimentos trazidos pelos estudantes são situacionais, relacionais, isto é, dependem da relação com os acontecimentos, são fenomenológicos, pois são vinculados às experiências. Há uma lacuna entre os conhecimentos ensinados na escola e os saberes dos alunos e, portanto, o desafio do professor é construir uma ponte entre esses conhecimentos. Na perspectiva de David Ausubel (1918-2008), para que ocorra uma *aprendizagem significativa*, entre outros aspectos, é necessária:

[...] a *interação cognitiva* não-arbitrária e não-literal entre o novo conhecimento, potencialmente significativo, e algum conhecimento prévio, especificamente relevante, o chamado *subsunçor*, existente na estrutura cognitiva do aprendiz (MOREIRA, 2006, p. 1).

Cabe destacar que Schön (1995) não propõe a reinvenção do conhecimento já existente, mas questiona qual o significado que esse terá para o aluno.

Além das atividades de *imitação*, foram desenvolvidas atividades de *improvisação livre* e *composição mediante a improvisação*. Schön (1995, 2007) cita que quando os músicos de *jazz* improvisam juntos, eles desenvolvem a *reflexão na ação*, já que têm que responder às *surpresas* geradas pelos outros músicos. Semelhantemente, nas nossas aulas quando os alunos improvisavam livremente eles respondiam aos estímulos gerados pelos colegas de forma reflexiva. O exemplo dado anteriormente sobre a aluna que descobriu um *novo som* no *ukulele*, também revela um refletir e uma significação para ela. Sobre as composições feitas em sala de aula, França e Swanwick (2002) afirmam:

[...] desde que os alunos estejam engajados com o propósito de articular e comunicar seu pensamento em formas sonoras, organizando padrões e gerando novas estruturas dentro de um período de tempo, o produto resultante deve ser considerado como uma composição – independentemente de julgamentos de valor. Essas peças são expressões legítimas de sua vida intelectual e afetiva (p. 11).

Ainda, em muitos momentos das aulas, procuramos apresentar os conteúdos na forma de questões e não simplesmente os explicando de forma direta, a fim de que o aluno pudesse usar suas capacidades críticas e reflexivas. Fundamentados nos pressupostos citados, entendemos que essas abordagens trouxeram ao aluno possibilidades de desenvolver a *reflexão na ação* e o *talento artístico*.

No capítulo quatro, no tópico 4.1, há maior detalhamento sobre as questões advindas das aulas de música.

Os processos reflexivos também podem ocorrer após a ação, quando encerrado o evento. Schön usa os termos *reflexão sobre a ação*⁴⁷ e *reflexão sobre a reflexão na ação*⁴⁸ para descrever tais momentos de reflexão (ALARCÃO, 1996; PÉREZ-GÓMEZ, 1997; SCHÖN, 2007). Na *reflexão sobre a ação*, fazemos a reformulação do problema mentalmente a fim de pensarmos como o nosso “[...] *conhecer-na-ação* pode ter contribuído para um resultado inesperado” (SCHÖN, 2007, p. 32, grifo nosso). Não tem conexão com a *ação presente*, mas sim com aquela passada.

A *reflexão sobre a reflexão na ação* envolve o repensar das ações passadas e influencia as nossas ações futuras (SCHÖN, 1995, 2007), pois permite a compreensão de problemas futuros, o descobrimento de novas soluções (ALARCÃO, 1996) e a produção de novos saberes

⁴⁷ O termo original é *reflection-on-action* (ALARCÃO, 1996).

⁴⁸ Schön (1995) usa a expressão *reflect on our reflection-in-action*.

(FINLAY, 2008). Schön (1992) contextualiza esse tipo de reflexão no âmbito escolar: “após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos.” (p. 83). Alguns autores não fazem distinção entre os termos *reflexão sobre a ação* e *reflexão sobre a reflexão na ação*, atribuindo-lhes o mesmo significado (PÉREZ-GÓMEZ, 1997) ou apenas usando o termo *reflexão sobre a ação* (FINLAY, 2008; SELLARS, 2014).

Schön (1992, 1995), em algumas situações, menciona apenas a *reflexão sobre a reflexão na ação* quando quer se referir ao ato de refletir após determinado acontecimento. Daqui em diante, adotaremos a expressão *reflexão sobre a ação* para nos referirmos aos dois termos, já que entendemos que os mesmos são praticamente indistinguíveis.

A *reflexão sobre a ação* requer o uso de palavras (SCHÖN, 1992) e pode ser feita através de gravações, de conversas com outros profissionais, dentre outras formas, de forma a permitir o desenvolvimento de questões e ideias sobre as nossas atividades e práticas (SMITH, 2001; 2011). Nesta pesquisa, *refletimos sobre a ação* ao utilizar a escrita para detalharmos as aulas, após as mesmas. Também foi possível refletir ao observar as gravações das *performances* dos alunos, as quais revelaram aspectos não percebidos durante os registros. Ainda, o diálogo que mantivemos durante a pesquisa com o *orientador* do projeto, com as *professoras-regentes*⁴⁹, com as *pedagogas* e *direção* da escola e com *colegas de profissão*, permitiram o repensar sobre a pesquisa, não somente em relação às práticas musicais, mas nela como um todo, em uma perspectiva epistêmica.

À luz do conceito *reflexão sobre a ação*, foi possível repensar os aspectos positivos e desafiadores ocorridos nas aulas ministradas durante a prática do ensino de música através do *ukulele*. Essas reflexões puderam contribuir para o aperfeiçoamento das aulas subsequentes, para a produção de novos saberes para o *professor-pesquisador*, bem como para compor o legado acadêmico-científico do trabalho, veiculado a partir da presente dissertação.

Em relação aos alunos, a *reflexão sobre a ação* pôde ser vivenciada nas atividades de apreciação musical quando os estudantes viam os vídeos e escutavam as nossas composições coletivas, o que permitiu que fizessem uma análise crítico-reflexiva das mesmas e a construção de significados para elas.

Ademais, entendemos que os *professores-respondentes* ao relatarem as suas experiências, por meio do questionário, também puderam exercer a *reflexão sobre a ação*, já

⁴⁹ Foram duas professoras-regentes, pois houve mudança de profissional durante as práticas.

que, escrevendo as respostas, eles tiveram que pensar de forma crítica sobre as próprias atuações docentes.

Apesar de os conceitos propostos por Schön (2007) terem sido um dos alicerces para o conceito de *professor reflexivo*, alguns autores teceram críticas aos seus pressupostos, no campo da educação.

Pimenta (2006), em acordo com outros autores, aponta que a perspectiva de reflexão proposta por Schön coloca o professor como protagonista nos processos de transformações e inovações, o que poderia supervalorizá-lo como indivíduo, gerando: (a) um *praticismo*, como se o saber docente fosse construído apenas na prática; (b) um *individualismo*, consequência de uma reflexão em função de si mesma; (c) um modelo imposto, como se a reflexão resolvesse todos os problemas advindos da prática; e (d) possíveis banalizações da reflexão, devido a apropriações acríticas e em demasia, sem considerar as origens e contextos que a geraram. Schön é criticado por não valorizar a reflexão em âmbito coletivo e não valorizar as teorias da educação.

Na nossa visão, as propostas reflexivas de Schön (1992, 1995; SMITH, 2001; 2011) não são reducionistas e individualistas já que o autor menciona a importância de o profissional refletir juntamente com os seus pares⁵⁰. Ademais, Schön (1992) considera a esfera institucional para a prática reflexiva:

Quando um professor tenta ouvir os seus alunos e refletir-na-ação sobre o que aprende, entra inevitavelmente em conflito com a burocracia da escola. Nesta perspectiva, o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão-na-ação seja possível (p. 83).

Schön (2007) também argumenta sobre a necessidade de um ensino prático reflexivo nos currículos das universidades, e que deveria haver a conexão entre “[...] o conhecimento profissional e a *reflexão na ação* dos profissionais competentes com as teorias e técnicas ensinadas como conhecimento profissional nas disciplinas acadêmicas” (p. 228). Além disso, admite que não se ocupou de abordar como a *ciência aplicada* poderia ser integrada ao ensino prático reflexivo, apesar de mencionar o assunto (ALARCÃO, 1996; SCHÖN, 2007). Portanto, no nosso entendimento, o fato de não se ter enfatizado os conhecimentos teóricos, não significa que Schön os tenha invalidado. O autor propõe que esses deveriam estar ligados às práticas

⁵⁰ Colegas de profissão, gestores, etc.

profissionais (ALARCÃO, 1996; SCHÖN, 2007), e que essas deveriam ser investigadas pelas pesquisas acadêmicas (SCHÖN, 2007).

Ampliando os conceitos de Schön, Pimenta (2006) propõe: (a) que as práticas reflexivas não se restrinjam à dimensão individual, mas que se expandam para a esfera pública e ética; (b) que os conhecimentos construídos nas práticas profissionais sejam analisados criticamente à luz das teorias e que estas sejam ressignificadas através dos conhecimentos da práxis; (c) que a pesquisa seja uma prática integrante das atividades dos profissionais da escola, e desenvolvida através de projetos coletivos de investigação, em parceria com a universidade. Em acordo com a autora, destacamos a importância dos pressupostos teóricos da educação. Acrescentamos a relevância dos conceitos da Educação Musical, da música, entre outros, para o desenvolvimento da nossa prática, bem como o valor desta para a ressignificação desses conhecimentos.

Pérez-Gómez (1997) afirma que a reflexão não é um processo psicológico individual que pode ser analisado independente do contexto e de suas relações, mas que envolve “[...] um mundo carregado de conotações, valores, trocas simbólicas, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (p. 37). A autora argumenta que, na perspectiva reflexiva, os conhecimentos acadêmico-científicos não são isolados, mas sim, afetados pelas circunstâncias inerentes às experiências vitais do indivíduo.

Para Freire (2010), a reflexão crítica e a elaboração teórica constituem uma das diretrizes para se pensar o ensino musical. Assim sendo, não deve haver a dicotomia entre teoria e prática musical, já que essas fazem parte de um mesmo movimento, devendo ser compreendidas e integradas ao contexto social ao qual se relacionam.

Reflexão crítica pressupõe o questionamento de limites, de verdades, de valores imutáveis, de preconceitos, de visões de mundo unívocas, e impulsiona para a re colocação de limites, para a revalorização de fatos e fenômenos, para a reinterpretção desses fatos e fenômenos, para a transformação. Impede a vinculação da teoria a práticas sociais que não sejam a de seu tempo, promove a conscientização (FREIRE, 2010, p. 191).

Na perspectiva da reflexão crítica e da elaboração teórica permanentes, o conhecimento, seja de caráter prático ou teórico, é visto como transitório, sempre como inacabado, e, portanto, sempre sujeito à reelaboração. Portanto, “[...] não haveria espaço para dogmas, para cristalização de modelos teóricos e estéticos, para uma prática que não remeta criticamente à teoria, nem a uma teoria que não se alimente permanentemente da prática.” (FREIRE, 2010, p. 191).

Fernandes (2009), ancorando-se em autores como Schön (1997), Quintás (1992), Contreras (2002), entre outros, fundamenta a concepção da escola como produtora de conhecimentos e não somente como transmissora desses. Fernandes (2009) entende que o ensino de música nas escolas deve ser pautado em práticas reflexivas. Com base em Schön (1997), Koellreutter (1997) e outros, a autora defende a construção de uma forma própria e criativa no ato de ensinar. Segundo Fernandes (2009), a formação de professores de música ainda é permeada pela ideia de que a função do professor é a de transmitir conhecimentos estabelecidos culturalmente. De outro modo, propõe, fundamentada em Machado (1992), a integração da “[...] *imaginação, experiência, pensamento, afetividade, percepção e intuição* [...]” como fundamentação para o ensino musical (FERNANDES, 2009, p.46).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Do ponto de vista da natureza, o presente trabalho é uma pesquisa aplicada. Segundo Silva e Menezes (2001, p. 20), a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. Esta pesquisa buscou fomentar novas possibilidades para o ensino da música através da utilização do instrumento musical *ukulele*.

Em relação à abordagem metodológica, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, que considera a relação entre mundo real e sujeito, e que não é possível separar o mundo objetivo da subjetividade do sujeito. Não pode ser traduzida em números. A coleta de dados se dá no ambiente natural através do pesquisador. Possui caráter descritivo. O processo e seus significados são os focos principais desta abordagem (SILVA; MENEZES, 2001). Sendo assim, os resultados observados nas aulas de música com o *ukulele* não foram interpretados em aspectos quantitativos, mas sim, qualitativos.

No tocante aos objetivos, esta pesquisa envolveu uma fase exploratória. Conforme Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como objetivos principais “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias” (p. 27). Para o autor, a pesquisa exploratória apresenta menos rigidez em seu planejamento comparada aos outros tipos de pesquisa; é desenvolvida com o intuito de fornecer uma visão geral sobre os fatos. Nesse sentido, a pesquisa explorou a viabilidade da utilização do *ukulele* como um meio para o ensino de música. Esta pesquisa também possui características descritivas. Segundo Gil (2008, p. 28), as pesquisas descritivas “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...]; [...] uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados”. Nesta pesquisa, foram descritos: as aulas de música com os estudantes; as entrevistas realizadas com os mesmos; e os dados obtidos a partir da aplicação dos questionários aos educadores musicais que utilizam o *ukulele* em suas práticas docentes.

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa-ação. De acordo com Severino (2007, p. 120), “a pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la”. É caracterizada pelo fato de o pesquisador participar diretamente do problema (GIL, 2008). Thiollent (1986) define:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p. 14).

Nesta pesquisa, além de idealizar o projeto, enquanto pesquisador, atuei como professor de música na turma de 3º ano do ensino fundamental I, da rede municipal de Guarapari, Espírito Santo; intervim diretamente nos procedimentos; e realizei a coleta dos dados durante as aulas. Parte dos procedimentos metodológicos adotados em sala de aula foi construída com a colaboração dos alunos, colegas professores e administradores da escola, que emitiram opiniões e sugestões para este trabalho.

3.2 TRATAMENTO DE DADOS

3.2.1 Amostragem

Segundo Gil (2008), trabalhar com amostragem é um procedimento usual, já que em pesquisa social é impossível abranger todos os universos. Nesse contexto, entende-se que população “é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características” (GIL, 2008, p. 89). Amostra é definida como um “subconjunto do universo ou população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população” (p. 90).

Nesta pesquisa-ação com o uso do *ukulele* para o ensino coletivo de música, participaram apenas os alunos da referida turma de ensino fundamental I. Realizamos uma amostragem *não-probabilística* que não depende de tratamento estatístico, mas sim dos critérios do pesquisador (GIL, 2008). Utilizamos a amostragem *não-probabilística* por *acessibilidade* ou por *conveniência*, em que “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo” (GIL, 2008, p. 94).

Para o projeto em questão, escolhemos a amostra com base em critérios necessários para a realização da pesquisa, como a disponibilidade da escola e a estrutura para o desenvolvimento das aulas. Consideramos que a turma escolhida, em linhas gerais, apresenta perfil semelhante ao de outras de mesmo grau escolar.

3.2.2 Coleta de dados

Para a coleta de dados, utilizamos a observação que é o procedimento no qual os sentidos são utilizados para se obter dados de determinados aspectos da realidade. De acordo com Gil (2008), a observação é vantajosa pelo fato de não haver intermediários e, portanto, reduzir a interferência de terceiros no processo de investigação social. Realizamos a observação sistemática, entendida como aquela que possui planejamento prévio para o registro das informações (GIL, 2008). Nessa pesquisa, na condição de professor-pesquisador, a partir de planejamento prévio das aulas de música, observamos o processo de ensino-aprendizagem de música em da sala de aula, através do *ukulele*. Todas as aulas foram registradas através da escrita, realizada sempre após as mesmas. Em algumas aulas, fizemos gravações em vídeo e a captura de fotos da turma.

A coleta dos dados também foi realizada através de entrevistas com os estudantes participantes. A entrevista pode ser definida “[...] como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que lhe interessam à investigação” (GIL, 2008, p. 109). Há várias vantagens no procedimento da entrevista (GIL, 2008). No que tange a esta pesquisa, destacamos: (a) a possibilidade de o entrevistador poder esclarecer os significados das perguntas ao entrevistado, o que, no nosso caso, foi importante, já que os estudantes, apesar de possuírem certo grau de alfabetização, ainda não possuíam habilidade de interpretar textos; (b) a possibilidade de se captar a expressão corporal do entrevistado, sua tonalidade de voz e a ênfase nas respostas (GIL, 2008), o que consideramos ter sido um fator importante para os estudantes entrevistados, cuja média de idade é de 8 anos.

Realizamos com os estudantes a *entrevista estruturada*, caracterizada pelo fato de haver uma relação fixa de perguntas, na qual a ordem e o texto são os mesmos para todos os entrevistados (GIL, 2008). Dentre as vantagens apontadas por Gil (2008) para este tipo de entrevista, destacamos a rapidez desse procedimento, o que foi importante para a nossa coleta, uma vez que os estudantes se dispersariam caso a entrevista fosse muito longa.

Conforme Gil (2008), as questões da entrevista podem ser chamadas de questionário ou formulário. Adotaremos a nomenclatura formulário para não haver confusão com os questionários, também utilizados nesta pesquisa. O formulário continha, predominantemente, questões fechadas que são aquelas em que se fornecem um conjunto de alternativas de resposta (GIL, 2008), de forma que apenas uma das alternativas seja escolhida. No formulário aplicado, as opções de respostas eram *sim* ou *não*. Isso se justifica pelo fato de permitirem mais fácil

entendimento e maior rapidez durante o preenchimento. Para algumas questões, foram adicionadas questões dependentes, que são aquelas as quais as respostas dependem da resposta da questão formulada anteriormente (GIL, 2008). As questões dependentes continham opções de resposta abertas e/ou fechadas. Questões abertas são aquelas nas quais se deixa um espaço em branco para as respostas. Segundo Gil (2008), a principal vantagem das questões abertas é a de não forçar o respondente enquadrar as respostas a opções preestabelecidas.

Os alunos foram entrevistados separadamente, para que as respostas de um estudante não influenciassem na dos outros. As respostas foram registradas através das anotações durante cada entrevista, bem como através da gravação do áudio através de aparelho celular. Todos os responsáveis pelos estudantes autorizaram⁵¹ a entrevista e a divulgação dos dados obtidos. Optamos pela não identificação das respostas dos envolvidos a fim de preservar a integridade dos alunos.

A coleta de dados também foi realizada a partir de questionários aplicados a educadores musicais que utilizam o *ukulele* em suas práticas pedagógicas. Segundo Gil (2008), o questionário pode ser definido como:

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc (p. 121).

A escolha do questionário se deu pelas vantagens de (GIL, 2008): (a) atingir um maior número de pessoas; (b) pela facilidade de o sujeito respondente elaborar suas respostas, no tempo em que julgar apropriado; (c) pela eliminação das barreiras geográficas, já que podem ser enviados pelo correio (GIL, 2008) ou por *email* (VIEIRA, CASTRO, JÚNIOR, 2010). Nesta pesquisa, os questionários foram enviados e recebidos por *email* e redes sociais, a fim de que esse processo fosse efetuado de forma mais ágil e sem custos, uma vez que os respondentes residiam em outros estados e países.

O questionário elaborado e aplicado continha questões abertas. O fato de as questões serem abertas permitiu conhecer mais detalhadamente as práticas pedagógicas dos respondentes.

⁵¹ O termo de autorização encontra-se no apêndice C.

3.3 AS AULAS DE MÚSICA

3.3.1 O contexto das aulas

As aulas de música com o *ukulele* foram desenvolvidas com os estudantes de uma turma de 3º ano do ensino fundamental I, da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) *Maria das Graças Sant' Ana Menário*, da rede de educação do município de Guarapari, Espírito Santo. A idade média dos alunos era 8 anos. A quantidade de estudantes inicial era de 23 alunos, chegando a 25 alunos e, ao final, a 24 estudantes. As atividades musicais foram desenvolvidas com todos os alunos da turma, simultaneamente, já que a proposta de ensino de música na escola é para todos os estudantes, ainda que tivéssemos consciência da complexidade de tal tarefa. Acreditávamos que essa abordagem refletiria, mais fielmente, a realidade com a qual o educador musical depara ao lecionar os conteúdos de música no ensino regular.

Até o término desta pesquisa, não havia na escola o ensino de música sistematizado nas propostas pedagógicas da mesma, bem como não havia profissionais com formação específica em música. Em conversa preliminar com algumas professoras, pedagogas e diretora da escola, elas relataram que desenvolviam várias atividades que envolviam música, mas que não havia, efetivamente, a Educação Musical. Pelo fato de não possuírem formação específica em música, a maioria dessas profissionais disse que não se sentia preparada para ensinar os conteúdos específicos de música.

3.3.2 A estrutura física, recursos e materiais didáticos

A escola em que foi realizada esta pesquisa era relativamente recente. A inauguração ocorreu em dezembro do ano de 2012 e as atividades escolares começaram no início de 2013. Além das salas de aula, o colégio possui auditório, quadra poliesportiva, biblioteca, refeitório, parquinho, etc. Contudo, ainda que a Lei 11.769 de agosto de 2008 estabelecesse a música nas escolas, como conteúdo obrigatório da disciplina *artes*, lei esta que entrou em vigor a partir de agosto de 2011, não houve a construção de um espaço exclusivo dedicado às atividades de Educação Musical. Além disso, não havia recursos específicos necessários às práticas musicais, como instrumentos musicais, estantes para partitura, materiais didáticos direcionados ao ensino de música, etc.

Para a realização desta pesquisa, firmamos uma parceria com um profissional *luthier*, fabricante de *ukuleles*, que cedeu gentilmente os instrumentos, em número suficiente para todos os alunos, durante o período das práticas musicais. Os materiais didáticos foram elaborados por nós e fornecidos aos estudantes, em parceria com a escola, de forma gratuita. As aulas de música ocorreram no auditório, devido ao fato de este possuir tamanho adequado para colocar os alunos dispostos em fileiras e/ou semicírculo. Para as aulas de música, foram disponibilizados um aparelho de *datashow*, um *notebook*, uma caixa de som e um microfone.

3.3.3 Justificativa para a escolha da escola

A escolha da referida escola para a prática de Educação Musical com o *ukulele* foi feita com base no fato de, até aquele momento, não ter havido na mesma, o ensino de música em turmas regulares ou em projetos extraclasse, o que tornava o processo desafiador, já que os alunos não possuíam conhecimentos musicais sistematizados. Por outro lado, entendíamos esse fator como sendo bastante positivo, no sentido de verificarmos a viabilidade do *ukulele* na Educação Musical em ambiente escolar similar à realidade da maioria das escolas do país, isto é, com falta de profissionais com formação específica em Educação Musical e, sem infraestrutura adequada para as aulas de música.

Outro ponto que justificou a opção pela escola, foi o fato de a mesma possuir estrutura física que permitisse o desenvolvimento do ensino coletivo de música, ainda que não houvesse uma sala específica e adequada para as práticas musicais. Ademais, houve enorme aceitação da presente proposta de pesquisa por parte da direção da escola, dos pedagogos e dos professores.

3.3.4 O planejamento das aulas

O planejamento das aulas de música com o *ukulele* teve fundamentação teórica no conceito da *musicalidade abrangente*, que propõe o ensino de música de forma integral, e na Educação Musical *reflexiva*, ambos, já discutidos no capítulo dois. Ainda, fundamentamo-nos em autores da Educação Musical como Suzuki, Kodály, Dalcroze, entre outros, que preconizam primeiramente o fazer musical em vez de um aprendizado musical teórico e descontextualizado; e em uma prática musical na qual o aluno participe ativamente do processo de ensino-aprendizagem musical (FIGUEIREDO, 2012). Também nos baseamos em alguns aspectos das propostas metodológicas de Hill e Doane (2009) e de outros autores, que tratam sobre o ensino do *ukulele* no contexto escolar; nas propostas de *improvisação livre*, de Machado (2014); nos

princípios do ensino coletivo (CRUVINEL, 2005; GREEN; 2008; TOURINHO, 2007); nos trabalhos de outros autores da Educação Musical, da educação, bem como na nossa experiência docente.

Quanto aos conteúdos musicais, trabalhamos conteúdos que envolvessem os vários aspectos musicais como: composição, interpretação, improvisação, percepção, gêneros musicais, história da música, timbre, dinâmicas, tessituras, duração, dentre outros. Esses conteúdos são sugeridos por diversos educadores musicais, bem como nos PCNs de arte (BRASIL, 1997a), e, portanto, adequados às propostas educacionais vigentes sobre o ensino de música nas escolas regulares do país. Inicialmente, escolhemos os conteúdos antes de as aulas serem iniciadas, mas a partir da nossa observação e do contato com os alunos, avaliávamos a viabilidade em abordá-los com a turma participante. Propusemo-nos a trabalhar com o *ukulele* para se executar melodias e/ou harmonias, em músicas cantadas e/ou instrumentais.

Nos PCNs (BRASIL, 1997a), as artes estão divididas em quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Nesse documento, não há especificação sobre a frequência semanal e a quantidade de horas que cada linguagem deve ser trabalhada. Há a sugestão para que as escolas adequem o ensino de cada linguagem aos seus projetos curriculares. Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos por desenvolver as aulas de música na frequência de duas vezes na semana com duração de uma hora cada aula.

A proposta inicial era que a pesquisa com os alunos fosse desenvolvida durante 10 semanas, com 18 aulas e 1 apresentação. Essa abordagem, no meu entendimento, pode ser justificada pelo fato de: (a) eu não ser professor da escola, o que me impediria assumir a turma por um período maior, já que a professora regente precisava trabalhar os outros conteúdos previstos; (b) entender que o tempo proposto era o suficiente para que os alunos vivenciem uma experiência musical significativa; (c) o encontro com os alunos 2 vezes na semana, com duração média de 1 hora, cada aula, possibilitaria maior desenvolvimento musical dos alunos, principalmente no que tange as habilidades técnicas para com o instrumento, já que os estudantes não tinham o instrumento para praticar em casa, realidade essa, presente na maioria das escolas do país.

Devido ao calendário de provas da escola e a necessidade de mais ensaios, desenvolvemos 19 aulas, 2 ensaios e 1 apresentação, totalizando 22 encontros-intervenções, sem considerar a aula de observação e os encontros para a realização das entrevistas.

4 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Conforme já descrito, foram realizadas: (a) observações e intervenções nas aulas de música com o *ukulele*; (b) *entrevistas estruturadas* com os estudantes participantes das mesmas; e (c) aplicados questionários com *questões abertas* a educadores musicais que utilizam o *ukulele* em suas práticas docentes.

4.1 DESCRIÇÃO DAS AULAS DE MÚSICA

4.1.1 Aula de Observação – 22/02/2017 (quarta-feira)

Realizei somente uma aula para a observação da turma. A professora-regente me apresentou aos alunos como o professor de música que iria desenvolver um projeto com eles durante determinado período. Sentei-me ao fundo da sala para observar a aula.

Os alunos estavam aprendendo conteúdos de matemática. A professora distribuiu uma folha com atividade a qual os estudantes deveriam fazer em sala. Eles foram instruídos a cortarem a folha com a tesoura, a dobrá-la e a colarem nos seus cadernos. A professora explicou-lhes sobre a importância de organizarem o caderno, de colocar os títulos nas atividades, etc. Com a autorização da professora, alguns alunos vieram até mim, a fim de esclarecerem dúvidas sobre a atividade proposta. Ajudei-os. A professora chamou alguns alunos pelo nome para responderem às questões.

De modo geral, os alunos estavam participando ativamente na aula. A professora mantinha o controle da turma.

Os alunos foram bastante receptivos para comigo. Alguns me disseram que possuíam alguns instrumentos em casa e me perguntaram se iriam aprender a tocar guitarra, violino, violão, a cantar... Disse-lhes que cantaríamos e tocaríamos, mas sobre qual instrumento eles aprenderiam, isso seria surpresa, até o dia da primeira aula. Os alunos ficaram tentando adivinhar - risos. Falei-lhes que, possivelmente, eles não conheciam o instrumento que viríamos a utilizar nas aulas de música.

Na sexta-feira da mesma semana, estive na turma e pedi que os alunos trouxessem para o primeiro dia de aula de música, três músicas, bandas ou cantores dos quais eles gostassem, com os nomes escritos em papel, a fim de eu conhecer melhor as suas preferências musicais.

4.1.2 Aula 1 - 06/03/2017 (segunda-feira)

Todas as aulas de música ocorreram no auditório da escola. Os alunos foram conduzidos da sala até o auditório pela professora-regente e por mim. Estavam bastante empolgados. Pedi que se sentassem nas cadeiras que eu havia arrumado, em três fileiras⁵². O auditório possuía cadeiras móveis, o que possibilitou adequá-las às nossas necessidades.

Iniciei a aula dando-lhes as boas vindas e falando-lhes que para fazer música poderíamos utilizar vários instrumentos. Falei que a voz humana é um instrumento e que cada um de nós possuía uma voz, única, no mundo.

Em seguida, expliquei-lhes que iríamos utilizar um instrumento em todas as nossas aulas de música. Tirei, então, da capa um *ukulele*, modelo soprano, e comecei a tocá-lo. Logo em seguida, perguntei: “Que instrumento é esse?” As respostas foram imediatas: “[...] é um violão...”; “[...] é um violino”; “[...] não, é um cavaquinho, cavaco”, etc. Em meio a empolgação para acertar o nome do instrumento, peguei um cavaquinho brasileiro que estava escondido atrás de uma mesa e perguntei: “E esse instrumento aqui? É qual?” - risos. Alguém respondeu convicto: “Esse é um cavaquinho!!!” - risos. Novamente, peguei o *ukulele* e perguntei: “E esse aqui?” Ficaram em dúvida... Alguns ainda diziam ser também um *cavaco*, mas quando os toquei, um após o outro, a maioria disse que o *cavaco* era o *nosso* cavaquinho. Perguntei-lhes qual era a diferença entre os sons dos dois instrumentos. Muitos alunos, imediatamente, disseram: “o som do cavaquinho é mais fininho, e do outro é mais grosso”. Fiquei muito satisfeito com a percepção dos alunos.

Apresentei-lhes então o nome do instrumento, a escrita, e as possíveis pronúncias da palavra *ukulele*. Nenhum estudante conhecia o instrumento pelo nome.

Contei-lhes a história da origem do instrumento através da apresentação de *slides*, com muitas figuras coloridas, para que aquele momento fosse mais atraente para os alunos. Eles se mantiveram atentos durante a contação da história. Perguntei-lhes sobre o que havia no Havaí. Muitos disseram o *surf*, as praias. Quando mostrei uma foto da dança havaiana tradicional, a *Hula*, algumas meninas fizeram, espontaneamente, alguns gestos da dança. Apresentei a expressão havaiana *Aloha*, usada para saudação e/ou despedida. Muitos já a tinham ouvido, segundo eles, de alguns desenhos animados e/ou filmes. Ao final, perguntei-lhes partes da história para verificar o que tinham aprendido. A participação deles foi excelente.

⁵² Essa configuração foi mantida até a oitava aula.

Em seguida, apresentei-lhes as partes⁵³ do *ukulele*. Distribuí uma folha com o desenho do instrumento e com o nome de suas partes; e outra somente com o nome e o desenho do instrumento, para que eles colorissem - com tinta, giz de cera, caneta, lápis, etc - ou realizassem uma colagem. Solicitei que entregassem essa atividade na próxima aula de música e que esses desenhos ficariam colados nos respectivos cadernos. Essa atividade foi proposta com o intuito de conectar o ensino musical ao das artes visuais, em acordo com os PCNs (BRASIL, 1997a), já citados anteriormente.

Continuando, recolhi as anotações, que havia lhes pedido anteriormente, das três músicas ou artistas que eles gostavam. Parte da turma entregou. Pedi que o restante as trouxesse na próxima aula. Algumas das sugestões trazidas foram: *Lucero, Larissa Manoela, Ivete Sangalo, MC Dani e MC Pedrinho, Raridade, Paulo e Silas, Efésios 6, MC G15, MC Jão, Carrossel, Scooby Doo, Chitãozinho e Xororó, That's my girl, Luan Santana, 50 reais*, de *Naiara Azevedo, Meu violão e o nosso cachorro*, etc. Expliquei aos alunos que não iríamos aprender a tocá-las durante as nossas aulas, devido ao relativo pouco tempo que teríamos, mas que eu tinha o objetivo de conhecer sobre as suas preferências musicais para ajudar nos planejamentos das aulas subsequentes. Observo o fato de a maioria das músicas serem bastante populares na grande mídia, principalmente na televisão e na internet, o que demonstra o papel formador da *educação informal*. Geertz (2008) aponta a influência da cultura na vida do homem, assim como Merriam (1964) coloca que a música está intimamente ligada aos padrões culturais.

Conforme Fialho (2016), nós educadores musicais, não podemos ignorar o repertório da mídia e as músicas que os estudantes escutam, pois essas fazem parte de suas realidades. Não tenho a intenção de fazer qualquer julgamento de valor ou hierarquização sobre o *gosto musical*⁵⁴ dos alunos, entretanto, assumo que optei por não ensinar as músicas trazidas pelos estudantes durante as aulas, pois, na minha visão, a maioria delas não era adequada à faixa etária dos alunos, no que tange ao conteúdo das letras. Em meu entendimento, a realização de atividades que discutissem o teor das letras, possivelmente, não seria apropriada ao grau de maturidade dos alunos e nem algo atrativo para eles. Cabe destacar que parte das músicas ensinadas durante as aulas era conhecida da maioria deles, e que, em algumas aulas, demonstrei-lhes, ao *ukulele*, músicas que haviam sido sugeridas por eles. Ademais, defendendo a importância

⁵³ Apesar de, na nossa abordagem metodológica, priorizarmos a compreensão do *todo*, a explicação das partes naquele momento foi importante, para que o estudante pudesse entender como segurar e tocar o instrumento.

⁵⁴ Penso que, na maioria das situações, os estudantes não têm muitas opções de escolha, pois, apesar da facilidade de acesso aos mais variados gêneros musicais, através dos meios tecnológicos, tenho percebido, enquanto educador musical, que as músicas midiáticas têm estado mais presentes no cotidiano dos estudantes.

de serem apresentadas aos estudantes músicas que lhe sejam desconhecidas, a fim de que o vocabulário e repertório musicais deles sejam ampliados.

A seleção de repertório pertence à esfera do currículo. De acordo com Oliveira et al (2012), currículo é “[...] uma prática social e cultural de produção de conhecimentos, tecida cotidianamente de modo complexo, habitada por experiências, sentidos, crenças e valores múltiplos, em permanente diálogo/conflito” (p. 4). Nesse sentido, podemos pensar o currículo como uma *arena de disputas*, que não se limita a *prescrições oficiais* estanques que colocam o professor como um mero transmissor de conhecimentos. De outro modo, os saberes e práticas cotidianas dos professores fazem parte desse processo. Reitero que a pesquisa é qualitativa, e, portanto, imbricada por subjetividades e parcialidades. De acordo com Ferraço e Carvalho (2012), as subjetividades e individualidades do sujeito são construídas no âmbito social, na esfera política⁵⁵. Ainda, sendo esta uma pesquisa-ação, é inerente a interferência do pesquisador nas diversas fases da mesma.

Terminada a captação das anotações dos alunos, alguns deles me perguntaram: “E aqueles instrumentos ali atrás da mesa, não vamos tocar?” Em tom de brincadeira falei: “Ah, estragaram a surpresa!”. Na verdade, alguns alunos, pelo ângulo em que estavam dispostos, conseguiram ver parte dos instrumentos que eu havia trazido. Então, quando falei que haveria um *ukulele* para cada aluno, ficaram muito contentes. Alguns alunos me perguntaram se poderiam levar para casa. Respondi que os *ukuleles* ficariam na escola e que os usaríamos somente durante as aulas.

Expliquei sobre o cuidado que deveriam ter com os instrumentos e que, em princípio, não se poderia mexer nas tarraxas para não desafinar o *ukulele*. Um aluno questionou: “Mas se não pode mexer, por que tem?” Expliquei que tinham uma função, mas que, naquele momento, os estudantes não estavam aptos a realizarem a tarefa da afinação. Sobre essa questão, defendo, com base na minha experiência docente, que ensinar a afinar no começo do aprendizado não traz vantagens para o aluno, já que tal tarefa requer certo treinamento auditivo, além de não ser muito interessante sob o ponto de vista musical. Em acordo com Loos (2016), à medida que os estudantes percebiam o instrumento desafinado, durante o decorrer da aulas, eles me solicitavam e eu me dirigia até os mesmos para efetuar os ajustes.

Destaco que, à medida que as aulas foram se desenvolvendo, os estudantes percebiam com mais precisão as variações nas afinações dos seus instrumentos. Ainda sobre o processo

⁵⁵ Ferraço e Carvalho (2012) entendem “[...] política como um modo de atividade humana que, ligado ao poder, coloca sujeitos em relação, articulando-os entre si, segundo padrões e normas não necessariamente jurídicos ou relacionados com um marco legal-institucional” (p. 7).

de afinar o instrumento, nas práticas de Educação Musical, sugiro o uso de *ukuleles* com tarraxas de engrenagem, pois, conforme explicado no item 2.2.4, apresentam mais fácil manuseio que as de fricção, além de serem as mais comumente encontradas nos *ukuleles* comercializados.

Distribuí um *ukulele soprano*, com a *afinação reentrante C6* e com tarraxas de engrenagem, para cada aluno. Entendo que o *soprano* seja o modelo mais indicado para o uso em sala de aula com alunos com idade de 9 anos, ou menos, salvo exceções, (a) pelo fato de possuir menor tamanho, o que facilita o manuseio; (b) por ser o modelo encontrado com maior frequência para a aquisição, e (c) com menor custo financeiro. Sobre a *afinação reentrante C6*, penso que essa seja a mais adequada, pois (a) gera baixa tensão nas cordas, no modelo *soprano*, comparada às dos outros modelos em *C6* ou afinados no padrão *D6*, o que proporciona mais conforto ao estudante; (b) é o padrão mais popular na internet e a maioria dos materiais e métodos são destinados a esse padrão (LODITO, 2010).

O fato de a quarta corda ser mais aguda que a terceira, e *interromper a linearidade*, em minha visão pedagógica, não é um problema que possa atrapalhar o entendimento dos estudantes sobre os conceitos de grave e agudo ou mesmo sobre escalas. Durante as práticas, os estudantes entenderam, nitidamente, que a quarta corda era mais aguda que a terceira, e isso não gerou problema algum. Ainda, concordo com Lodto (2010) que a *afinação C6* dialoga melhor com o ensino teórico das notas musicais, por não possuir acidentes e coincidir com as teclas brancas do piano.

Concordo com Hill e Doane (2009) que o uso da *afinação linear* aumenta a extensão do instrumento, o que favorece a execução de algumas melodias, mas, ainda assim, opto pela *reentrante* por ser a mais popularizada e ser a *afinação* a qual o estudante irá deparar *fora da escola*. Fundamento essa proposição metodológica nos pressupostos conceituais da *musicalidade abrangente*, já abordados, de que os processos educacionais devem estar integrados a todas as modalidades do conhecimento, ou seja, a *educação formal*, deve dialogar com o *mundo*, já que a escola está inserida neste.

À medida que recebiam o seu *uke*, os estudantes começaram a tocar o instrumento. Expliquei como deveriam segurar o instrumento e pedi que o tocassem como quisessem. O objetivo era que explorassem livremente o instrumento, sem regras musicais. O resultado foi interessante. Eles ficaram bastante animados. Perguntei se gostaram do instrumento. De forma sobreposta, isto é, todos ao mesmo tempo – risos - falaram que sim.

Um aluno perguntou: “E aquele negocinho?”, fazendo com a mão o gesto de segurar uma palheta. Respondi: “Ah, você quer dizer a palheta!”. Expliquei que podíamos usar a palheta

para tocar *ukulele*, mas que, durante o curso, iríamos usar os dedos, como a maioria dos *ukulelistas*. Na minha visão pedagógica, penso que ensinar a técnica da mão direita com o uso dos dedos traz mais independência ao aluno e o aumento das possibilidades técnicas não só na execução do *ukulele*, mas também na de outros instrumentos de cordas, como por exemplo, na do violão. Além disso, penso que, exceto nos instrumentos em que a palheta é imprescindível, como, por exemplo, no caso do cavaquinho, se o aluno aprender a tocar somente com a palheta, em uma situação em que ele a esqueça ou a perca, a prática do instrumento fica limitada.

Para a execução das melodias, em todas as aulas, instruí os alunos a usarem somente o dedo polegar da mão direita, pois, em acordo com Hill ([201-]), o uso do polegar é mais fácil que o dos outros dedos simultaneamente. No ensino do *ukulele*, defendo o uso de vários dedos juntos somente quando o aluno já estiver bastante familiarizado e seguro na execução das notas com o polegar direito.

Perguntei-lhes se tocar o *ukulele* machucava os dedos. Poucos alunos, três ou quatro, relataram algum incômodo. Expliquei que, assim como na prática de alguns esportes, o dedo iria *criar* resistência e que, logo se acostuariam. Percebi que não teria dificuldades em relação a esse aspecto durante as próximas aulas. Com base na minha experiência docente em música, os estudantes de violão, em faixa etária semelhante, de modo geral, se queixam mais do incômodo nos dedos que o fizeram os estudantes participantes desta pesquisa, o que pode ser justificado pela menor tensão das cordas do *ukulele* em relação ao violão, aspecto já comentado no item 2.2.7.

Por fim, expliquei-lhes, usando como referência o meu *ukulele*, que contamos as quatro cordas do instrumento de baixo para cima. Tocamos juntos corda a corda, começando pela primeira. Quando tocamos a terceira corda, um aluno comentou: “Essa é mais grossa”. Falei: “Isso mesmo”. Em seguida, tocamos a quarta corda. Imediatamente, perguntei à turma, olhando para aquele aluno: “E essa corda é mais fina ou mais grossa?”. Ele respondeu: “Essa é mais fina”. Compreendi ali que a *afinação reentrante* não seria um problema didático para se trabalhar os conceitos de agudo e grave, mas sim poderia ser um recurso, dependendo do contexto. Finalizando, nomeei as notas das cordas soltas.

Durante toda a aula, a professora-regente esteve presente, auxiliando-me na manutenção da disciplina, na distribuição dos instrumentos e das atividades. Ao final, ela me disse que havia gostado muito da aula e que, em sua percepção, os alunos também.

Penso que essa aula foi muito proveitosa. De modo geral, não tivemos problemas de disciplina. Em alguns momentos, retomar o silêncio da turma foi um pouco trabalhoso, principalmente quando os alunos estavam com os instrumentos em mãos, o que é

compreensível, pelo fato de, até então, nunca terem tocado o instrumento, e também, por sua faixa etária. Faltou uma aluna nessa aula.

4.1.3 Aula 2 – 08/03/2017 (quarta-feira)

A aula começou com aproximadamente dez minutos de atraso pelo fato de os alunos terem demorado nas atividades da aula anterior.

Os *ukuleles* estavam dispostos no palco do auditório, devidamente afinados. De imediato, os estudantes me perguntaram se não iriam tocar. Falei que tocaríamos depois da explicação.

Comecei a aula falando sobre as sete notas musicais. Disse que existiam outras com variações daquelas, referindo-me aos sustenidos e bemóis, mas que não iríamos aprendê-las naquele momento.

A maioria dos alunos falou corretamente os nomes das notas. Observei que muitos falaram a escala de *Dó maior*, incluindo a oitava. Expliquei que o último *Dó* era a mesma nota, exceto pela diferença na altura, e que não seria classificado como outra nota.

Rapidamente a turma assimilou os nomes das notas e, em seguida, apresentei o nome das notas das cordas soltas do *ukulele*, a partir do *datashow*, conforme a figura 25, e do instrumento. Eles se lembraram da aula anterior *sobre* o fato de se contar as cordas do *ukulele* de baixo para cima e facilmente aprenderam o nome das notas.

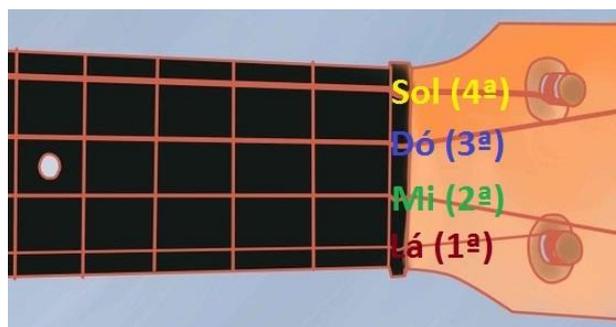


Figura 25: Notas das cordas soltas do *ukulele*.
Fonte: adaptado de Como... (s.d.).

Comecei a explicar sobre o pulso ou pulsação na música. Exemplifiquei com algumas músicas, tocando-as ao *ukulele* e voz. Alguns, espontaneamente, cantaram. Comentei brevemente sobre a pulsação, com a exibição de imagens dos batimentos do coração e do fluxo de uma torneira semiaberta. Eles, aparentemente, compreenderam o conceito sem dificuldades.

Em seguida, relembremos que a voz humana é um instrumento e que cantamos as notas musicais, assim como os outros instrumentos a produzem, e que isso se chama solfejo. Naquele momento, um aluno, que havia relatado tocar bateria, perguntou se daria para fazer as notas musicais na bateria. Procurei explicar que na bateria, e em outros instrumentos de percussão, se executavam sons com alturas indefinidas, apesar de, na afinação das peles, poderem ser usadas, como referências, notas com alturas definidas.

Falei sobre a importância de não gritarmos ao falar e/ou cantar e tentei explicar-lhes sobre a respiração no canto, pedindo que eles enchessem a *barriga* de ar, colocassem a mão sobre ela, e que emitissem o som de *brrrrrrrrrru*, para que tivessem a noção de respiração com apoio. Expliquei-lhes que quando o ar acaba não conseguimos sustentar a nota. Naquele momento, percebi os alunos mais dispersos e, rapidamente, entreguei-lhes os instrumentos. O objetivo não era fazê-los cantores, mas eu tinha a preocupação de não deixá-los usarem a voz de forma inadequada.

A partir daí, começaram a tocar e conversar uns com os outros, empolgados. Deixei-os livres para tocarem por uns poucos minutos, em acordo com o conceito da *improvisação livre*, apresentado no item 2.1.4. Em seguida, pedi que ficassem em silêncio para que eu explicasse a música *Lá, Lá, Mi*, que iríamos aprender.

Tocamos as cordas soltas livremente para identificarmos os nomes das notas. Ninguém apresentou dificuldade em associar os nomes das notas às cordas. Destaco que alguns alunos posicionaram o instrumento de forma contrária, ou seja, com a mão esquerda como a mão condutora rítmica. Todos os alunos da turma eram destros. Como alguns apresentaram dificuldade em reconhecer rapidamente o lado correto para segurar o *ukulele*, observo que o instrumento é um excelente recurso para se trabalhar questões da lateralidade com os alunos. Sobre a postura para segurar e tocar o *ukulele*, recomendei que segurassem como se o instrumento fosse um *bebê*, apoiado no antebraço ou apoiado na perna, conforme explicado no item 2.2.8. Em todas as aulas, os estudantes permaneceram sentados. Acredito que essa forma seja a mais adequada para que o aluno segure o *ukulele* com maior estabilidade. Em situações nas quais os estudantes estejam acostumados a segurarem o *ukulele* com firmeza, penso que tocar em pé seja vantajoso para a execução do instrumento e de movimentos corporais mais abrangentes, simultaneamente.

As notas contidas na música foram escritas por extenso, com traços mais curtos e longos, para denotar a duração de cada uma delas, conforme a figura 26, apresentada em sala de aula.

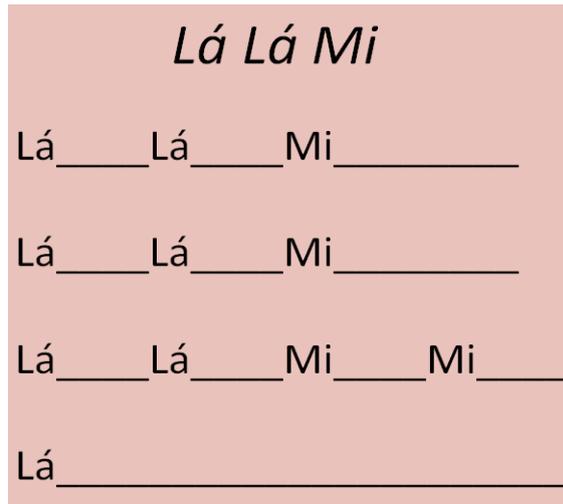


Figura 26: Notação analógica da música *Lá, Lá, Mi*.
Fonte: elaborado pelo autor.

França (2010, 2016) denomina esse tipo de escrita como *notação analógica*.

Durante todas as aulas, optei por não ensinar a *notação musical convencional*, pois entendo que esse não é o fator mais importante do aprendizado musical, principalmente no início. Procurei trabalhar os conceitos musicais e o aprendizado do *ukulele*, através das vivências musicais.

De acordo com França (2016), na *notação musical convencional* “[...] o registro das durações e alturas requer longo aprendizado (pentagrama, nome das notas, claves, padrões rítmicos, compassos e divisão) [...]” (p. 73). Nas nossas aulas, entendo que o uso da partitura seria um fator complicador. Concordo com França (2016) que a *notação analógica* “[...] é muito mais próxima das notações espontâneas das crianças do que a notação musical convencional” (p. 73). Segundo França (2016), a *notação analógica* não é menos importante que a *notação convencional*. Nos processos de ensino-aprendizagem em música com maior duração, como por exemplo, durante todo o ano letivo, em uma situação de ensino regular, penso que seria mais viável a introdução da *notação convencional*, concomitantemente ao ensino da *notação analógica*.

Outro ponto a ser destacado é que, fora do ambiente escolar, a maioria dos estudantes participantes relatou ter acesso à internet. Nesse ambiente virtual, as escritas de *ukulele* mais usuais são as cifras, que usei durante as aulas, e a tablatura. A *notação convencional* raramente é disponibilizada na *web* para o aprendizado das músicas de caráter popular. Pensando o sistema educacional de forma integral, envolvendo a educação *formal*, *não formal* e *informal*, já abordadas no tópico 2.4.1.4, trabalhar em sala de aula escritas musicais que sejam mais

próximas da realidade do estudante pode ser um caminho para a efetivação de uma Educação Musical mais integrada e contextualizada.

A figura 27 mostra a partitura da música. A melodia foi tocada pelos estudantes e a harmonia, tocada por mim.

LÁ LÁ MI

Compositor: João Daniel C. da Costa

♩=90

The musical score is written in 4/4 time with a tempo of 90 beats per minute. It consists of two systems. The first system has two staves: the top staff is for the Ukulele melody and the bottom staff is for the Ukulele harmony. The melody starts with a quarter note G4, followed by a quarter note A4, a quarter note B4, and a quarter note C5. The harmony consists of chords: Am (G2, C3, E3), Em (G2, B2, D3), Am (G2, C3, E3), and Em (G2, B2, D3). The second system also has two staves. The melody starts with a quarter note G4, followed by a quarter note A4, a quarter note B4, and a quarter note C5. The harmony consists of chords: Am (G2, C3, E3), E7 (G2, B2, D3, F#3), and Am (G2, C3, E3). A legend indicates that a square symbol (◻) represents a strum down and a triangle symbol (▽) represents a strum up.

Ukulele (melodia)

Ukulele (harmonia)

◻ = toque para baixo
▽ = toque para cima

Figura 27: Notação convencional da música *Lá Lá Mi*.
Fonte: elaborado pelo autor.

Toquei a música, primeiramente sozinho. Em seguida, realizei a contagem de quatro tempos antes de iniciarmos a música. A primeira execução ficou bastante *desencontrada*. Pedi que cantássemos os nomes das notas. A maioria cantou com certa desafinação. Nas repetições seguintes, senti dificuldade em iniciar a música, pois eles não se mantinham totalmente em silêncio. Após algumas tentativas, conseguimos melhorar os resultados. Alguns alunos, inicialmente, não compreenderam a duração de quatro tempos da última nota da música. Por fim, conseguimos executar a música corretamente do início ao fim.

Exceto nas aulas 14 e 18, nos ensaios e na apresentação, em todas as outras, usei o equipamento de *datashow* e uma luz de *laser* para apresentar os conteúdos. Destaco que o *datashow* foi essencial para as nossas aulas, pois: (a) não havia estantes para os alunos, o que

dificultaria que eles segurassem os *ukuleles* e, simultaneamente, as folhas com os conteúdos; (b) não havia *quadro negro* no auditório; (c) pela possibilidade de apresentar os conteúdos de maneira atrativa e lúdica para os alunos, através do uso de imagens coloridas (fotos, vídeos, desenhos), diagramas, etc. O *laser* também ajudou bastante na mostra de detalhes, como por exemplo, as cordas, a identificação das casas do *ukulele*, etc. Entendo que as aulas de música possam ser bastante incrementadas através de uma apropriada utilização desses recursos.

Em seguida, propus um *ostinato* com as notas soltas *Dó* e *Sol*, como mostra a figura 28. Eles conseguiram executá-lo com mais facilidade que a música anterior.

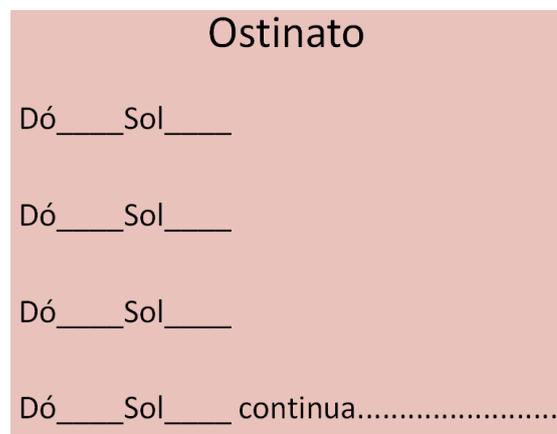


Figura 28: *Notação analógica* do ostinato *Dó Sol*.
Fonte: elaborado pelo autor.

Enquanto eles tocavam o *ostinato*, toquei, simultaneamente, a melodia do tema do desenho animado *Bob Esponja*, de forma adaptada, e perguntei se identificavam a música. Alguns alunos conseguiram identificá-la na primeira execução. Ao final, todos reconheceram a música e ficaram contentes com a música que lhes era familiar. A figura 29 apresenta a *notação musical convencional* do tema, adaptado por mim.

TEMA DO BOB ESPONJA

Compositor: Mark Harrison
Arranjado por: João Daniel C. da Costa

The image shows a musical score for the 'Tema do Bob Esponja'. It is written for Ukulele. The score is in 4/4 time and has a tempo of 115. It consists of two systems of staves. The first system shows the melody and ostinato parts. The second system starts at measure 5 and continues the melody and ostinato parts.

Figura 29: Notação convencional do Tema do Bob Esponja.
Fonte: elaborado pelo autor.

Pelo avanço do horário, não consegui realizar o tema do desenho *Pica-pau* sobre o *ostinato*, a música *Lá, Mi, Dó* e nem o *jogo da imitação*, previstos no plano de aula. Em acordo com os pressupostos conceituais *reflexão na ação* e *reflexão sobre a ação*, de Schön (2007), tratados no item 2.4.2, a partir da reflexão, repensei a quantidade de conteúdos para as aulas seguintes.

Faltou um aluno nessa aula e a aluna que havia faltado à aula anterior não teve problemas na assimilação dos conteúdos.

A professora-regente e as pedagogas me informaram que, de modo geral, a turma vinha apresentando problemas de concentração e que não viam isso como uma questão específica das aulas de música. A professora relatou que uma aluna que apresentava muitas dificuldades de leitura, conseguiu ler e executar as notas da música corretamente, e que os alunos estavam gostando das aulas de música.

4.1.4 Aula 3 – 13/03/17 (segunda-feira)

Começamos a aula com 15 minutos de atraso, devido à visita da equipe do projeto odontológico da prefeitura.

Arrumei a sala com os instrumentos sobrepostos às cadeiras, conforme a figura 30.



Figura 30: Disposição das cadeiras em fileiras.
Fonte: elaborado pelo autor.

Não ter que distribuir os *ukuleles* aos alunos economizou tempo. Na maioria das aulas, eu afinava os instrumentos antes que os alunos chegassem. Concordo com Loos (2016) que isso é vantajoso. Em todas as aulas, utilizei um afinador eletrônico para otimizar esse processo, que durava, em média, 12 minutos.

Comecei a aula perguntando aos estudantes o nome das notas das cordas soltas do *ukulele*. Todos responderam prontamente e de forma correta. Tocamos então o *ostinato* com as notas *Dó* e *Sol*, cada uma com duração de dois tempos cada, conforme havíamos feito na aula anterior. Os alunos o executaram melhor que o fizeram na aula anterior. Conseguimos manter a pulsação, praticamente, constante. Pedi que se concentrassem em tocar e, ao mesmo tempo, observar a melodia que eu executava no *ukulele*. Toquei primeiramente parte do tema do desenho animado *Bob esponja*, apresentando anteriormente. Rapidamente identificaram a melodia. Em seguida, toquei um trecho da melodia do tema do desenho *Pica-pau*, conforme a figura 31. Perguntei de qual música se tratava. A maioria disse que era o tema do desenho *Tom e Jerry*. Alguns alunos disseram ser a música do *Pica-pau*.

TEMA DO PICA-PAU

Compositores: Tibbles/Idriss
Arranjado por: João Daniel C. da Costa

Ukulele (melodia)

Ukulele (ostinato)

5

8

Figura 31: Notação convencional do Tema do Pica-pau.
Fonte: elaborado pelo autor.

Toquei novamente a melodia. Ficaram empolgados, pois associaram à música a risada feita pelo personagem do desenho. A partir dessa atividade, foi possível manter a concentração e trabalhar a percepção musical dos alunos. Fora da aula, a professora-regente relatou que trabalhar com o tema dos desenhos foi interessante, já que eles ficaram animados com algo que lhes era familiar. Eu havia incluído os desenhos dos personagens na apresentação dos *slides*. Os alunos gostaram bastante disso.

Prosseguindo, expus através do *datashow* a música *Lá, Lá, Mi*. Dessa vez, não pedi que solfejassem, mas sim, que apenas executássemos a leitura métrica das notas, sem tocar o *ukulele*. Rapidamente, a turma assimilou o ritmo e tocamos a música algumas vezes até conseguirmos um resultado satisfatório. Ainda havia dificuldades em manter os estudantes concentrados antes de começarmos a música, embora o resultado da *performance* tenha sido interessante. Eu solfejava a melodia junto com o toque dos *ukuleles*. Muitos alunos

espontaneamente também cantaram as notas. A afinação vocal melhorou, consideravelmente, em relação à aula anterior.

Começamos a nova música, *Lá, Mi, Dó, Sol*. Destaco que alguns alunos, mesmo sem escutá-la, somente em ver as notas escritas seguidas com traços curtos e longos, reclamaram: “Ah não tio, essa é muito difícil!” Perguntei, em tom confiante: “Há alguma nota que vocês não conhecem?” Responderam: “Não!”. Disse-lhes: “Então não é difícil! – risos. Fizemos a leitura métrica para aprendermos a rítmica da música. A figura 32 mostra como a música foi apresentada em sala de aula.



Figura 32: *Notação analógica* da música *Lá, Mi, Dó, Sol*.

Fonte: elaborado pelo autor.

Dividi a música em duas partes – a primeira, contendo as notas *Lá, Mi, Dó* e *Dó, Dó, Sol*; a segunda, com as notas *Lá, Mi, Dó* e *Dó, Sol, Dó* - e depois, a tocamos integralmente. Os alunos a assimilaram com rapidez. Essa música possui maior grau de dificuldade que as outras por ter mais notas e envolver todas as cordas soltas do *ukulele*. Ainda assim, o resultado foi satisfatório. Poucos alunos, três ou quatro, apresentaram maior dificuldade nas execuções. Fui até eles e os orientei. Destaco o maior tempo dispensado para atender cada aluno individualmente em uma turma grande. Normalmente, eu gastava entre 15 e 20 segundos para atender cada aluno. Entendo essa questão como um dos desafios do ensino coletivo de música. A figura 33 mostra a *notação musical convencional* com a melodia, executada pelos estudantes, e a harmonia, executada por mim.

LÁ MI DÓ SOL

Compositor: João Daniel C. da Costa

♩=90

Ukulele (melodia)

Ukulele (harmonia)

3

Am F C G C

□ = toque para baixo
▽ = toque para cima

Figura 33: Notação convencional da música *Lá, Mi, Dó, Sol*.

Fonte: elaborado pelo autor.

Prosseguindo, propus fazermos a brincadeira do *eco* ou *jogo da imitação*. Dividi a turma em três grupos, de acordo com cada fileira, e propus que tocássemos todas as cordas soltas simultaneamente, com o uso do polegar direito executando o movimento para baixo. A proposta do jogo era usar a imitação para produzir um efeito de eco e desenvolver a percepção musical dos alunos. Conforme já apresentado, em acordo com Schön (1992), a imitação não é uma mera repetição, mas envolve a produção de significados para o estudante. O jogo consistia em tocarmos, cada grupo após o outro, na seguinte sequência: eu, grupo um, grupo dois e grupo três. Inicialmente a turma teve dificuldades para se concentrar. Fizemos poucas vezes, pois o tempo já havia acabado.

Não consegui ensinar as notas presas no *ukulele*, conforme o planejamento inteiro. Também não foi possível desenvolver a *improvisação livre*. Entendo que o atraso da aula tenha contribuído para isso, mas também, que ainda era preciso diminuir a quantidade de conteúdos por aula.

Faltou uma aluna nessa aula.

4.1.5 – Aula 4 - 17/03/2017 (sexta-feira)

A quarta aula ocorreu, extraordinariamente, na sexta-feira, pois, no dia programado originalmente para a aula, quarta-feira, dia 15/03/17, não houve funcionamento da escola, devido a uma paralisação.

A aula durou, excepcionalmente, uma hora e meia, pois o professor que daria a aula seguinte, faltou.

Naquele dia, precisei chegar à escola como menos antecedência para a arrumação da sala.

Organizei as cadeiras, o equipamento de *datashow* e, pela primeira vez, distribuí os instrumentos dentro das respectivas capas. Propus que os alunos os retirassem das capas e experimentassem tocá-los, de forma livre. Sugeri que explorassem os sons percussivos e efeitos no *ukulele*. Enquanto isso, afinei rapidamente cada instrumento. Essa etapa durou, aproximadamente, oito minutos.

Propus que tocássemos a música *Lá, Mi, Dó, Sol*, que havia sido ensinada na aula anterior. Realizamos a leitura métrica e a tocamos algumas vezes. A maioria dos alunos a tocou sem dificuldades. Naquele momento, expliquei o padrão de regência de compasso quaternário para que conseguíssemos começar a música todos juntos, através do gesto. Todos entenderam facilmente.

Em seguida, expliquei-lhes os nomes dos dedos da mão direita e esquerda do *ukulelista*. Mostrei-lhes um *slide* com o desenho das mãos e a indicação dos dedos de cada uma delas. Muitos alunos se confundiram sobre qual era a mão direita e a esquerda. Reitero o uso do instrumento como uma boa ferramenta para se trabalhar a noção de lateralidade com os estudantes.

Comecei a explicação técnica da mão esquerda, em como pressionar as cordas para a produção das notas. Mostrei-lhes a nota *Ré*, obtida pressionando-se a terceira corda, na segunda casa⁵⁶, com o dedo dois, através do desenho do braço do instrumento, exibido no *slide*, conforme a figura 34, bem como no meu próprio instrumento.

⁵⁶ As casas do *ukulele*, assim como a de outros instrumentos com trastes, são numeradas a partir da cabeça ou mão em direção ao corpo do instrumento.

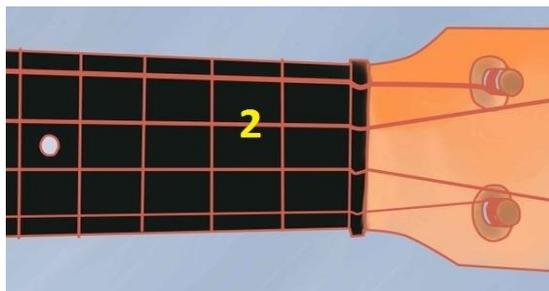


Figura 34: Diagrama com a nota Ré.
Fonte: adaptado de Como... (s.d.)

A maioria dos alunos teve dúvidas na compreensão do diagrama. Atendi, então, cada aluno, individualmente, ajudando-os no posicionamento dos dedos. Apenas dois alunos apresentaram maior dificuldade em produzir a referida nota, pressionada. Uma estudante reclamou que o som estava estranho. Percebi que ela se referia à vibração, parecido com um som *de besouro*, que ocorre comumente no início do aprendizado, quando não se pressiona corretamente a corda. Pedi que ela pressionasse um pouco mais forte - próximo ao traste relativo à casa, neste caso, o segundo traste, o que facilita a produção do som - e, logo, ela conseguiu produzir o som desejável.

Destaco dois pontos importantes sobre a questão técnica da mão esquerda. O primeiro, é que pelo fato de os alunos não estarem acostumados a segurar o *ukulele*, era bastante comum a dificuldade em manterem a postura ideal da mão no braço do instrumento. Costumo brincar com os alunos para fazerem a *mão de caranguejo*, posicionada na forma da letra C, conforme apresentamos na figura 22; e não *abraçar* todo o braço do instrumento, como a *mão de um gigante*, conforme a figura 35.



Figura 35: Postura não recomendada para a mão esquerda.
Fonte: elaborado pelo autor.

O segundo ponto, é o fato de as cordas do *ukulele* possuírem relativa baixa tensão, o que facilita a pressão dos dedos nas casas, ainda que haja problemas posturais, o que é uma vantagem do instrumento pelo viés pedagógico.

Pedi que tocássemos a terceira corda solta, a nota *Dó*, quatro vezes, e em seguida a nota *Ré*, pressionada, também quatro vezes. Realizei a contagem e percebi que três alunos não tocaram de acordo com o andamento, mas sim de forma aleatória. Repetimos algumas vezes, três ou quatro, e houve discreta melhora, mas ainda não havíamos chegado, em minha visão, a um resultado satisfatório, que seria uma execução homogênea, sincronizada. Devido à falta de atenção dos estudantes, decidi não continuar o ensino das notas pressionadas *Fá* e *Sol*, conforme o planejamento prévio.

Até então eu não sabia que teria mais 30 minutos de aula. Em posse dessa informação, continuei a aula e iniciei o *jogo da imitação* ou *do eco*, que, basicamente, consistia em o aluno tentar reproduzir no seu instrumento, o que havia sido tocado por mim ou pelo colega.

Dividi os alunos em três grupos e pedi que repetissem em sequência os ritmos que eu fizesse ao *ukulele*. Executei ritmos com poucas notas, utilizando as cordas soltas, separadamente e simultaneamente. Ainda houve alguns problemas de concentração. Com o propósito de dar mais autonomia aos alunos e estimular-lhes a criatividade, comecei a chamá-los, um a um, para que de pé, conduzissem o jogo, e criassem os sons para que os colegas os imitassem. O interesse deles foi muito grande. Todos queriam mostrar as suas habilidades. Foi possível que quase todos pudessem participar como *líderes*, mas, devido ao tempo ter se findado, alguns alunos esperariam até a próxima aula. Houve sensível melhora no aspecto da concentração. De acordo com o nosso referencial teórico, essa atividade objetivou desenvolver a autonomia e criatividade dos estudantes.

Faltaram dois alunos nessa aula.

4.1.6 Aula 5 - 20/03/2017 (segunda-feira)

A quinta aula começou com oito minutos de atraso, devido ao tempo de deslocamento dos alunos.

Assim que os alunos entraram, percebi e, imediatamente, fui informado pela professora que havia uma nova aluna na turma. Conforme Schön (2007), nas práticas profissionais podem surgir *surpresas*. De acordo com o planejamento inicial, havia 23 *ukuleles* disponíveis para os alunos e um para mim. Rapidamente, pensei na alternativa de revezamento do instrumento entre

ela e outro aluno, ou comigo, nas situações que me fosse possível conduzir a turma sem o *ukulele*. Contudo, como nesse dia faltou um estudante, os instrumentos foram suficientes.

Iniciei a aula perguntando aos alunos quais os nomes dos dedos da mão direita e esquerda do *ukulelista*. A maioria dos alunos se lembrou rapidamente.

Em seguida, apresentei novamente o diagrama do braço do *ukulele* contendo a nota *Ré*, apresentada na aula anterior. Os estudantes compreenderam e associaram o gráfico ao instrumento com mais facilidade que anteriormente. Assisti cada aluno em relação ao posicionamento da mão. Orientei brevemente a aluna nova sobre como segurar o instrumento, a direção das cordas, dedos, etc. Ela assimilou os conteúdos com bastante facilidade e não apresentou dificuldades durante a aula.

Executamos, alternadamente, as notas *Dó*, terceira corda solta, e *Ré*, terceira corda pressionada na segunda casa, com o dedo dois, para se trabalhar pulsação e andamento. Solfejamos as notas enquanto tocávamos. A maioria dos alunos cantou com afinação aceitável.

Apresentei então o diagrama com a nota *Fá*, conforme a figura 36, feita com a pressão da segunda corda, na primeira casa, com o dedo um, sem explicá-lo aos estudantes. Perguntei-lhes, apontando com a luz de *laser*, o que significava aquele diagrama. Mais da metade da turma associou o diagrama ao instrumento e executou a nota rapidamente, sem problemas. Foi preciso que eu assessorasse parte dos alunos. Prosseguimos com a execução e solfejo das notas *Mi*, segunda corda solta, e a *Fá*, pressionada. O resultado foi satisfatório.

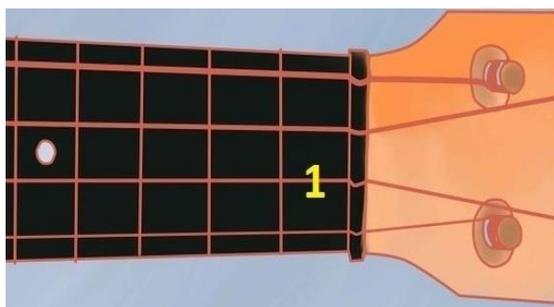


Figura 36: Diagrama com a nota *Fá*.
Fonte: adaptado de Como... (s.d.).

Nesse momento, apresentei-lhes a música *Arco-íris*, do educador musical *Jos Wuytack*. Falei-lhes rapidamente sobre o compositor. Usei cores e figuras no *slide* contendo a música. Primeiramente, efetuamos a leitura métrica das palavras, para que os alunos aprendessem a rítmica da música. Depois, cantei a melodia, acompanhada ao *ukulele*. Em seguida, a cantamos de forma contínua. A maioria dos alunos cantou de forma afinada.

A fim de ensinar-lhes harmonia, dividi a turma em três grupos, não conforme as fileiras. O grupo um tocaria as notas *Dó* e *Ré*, o grupo dois, as notas *Mi* e *Fá*, e o grupo três executaria apenas a nota *Sol*, quarta corda solta. Os alunos que estavam no grupo três disseram que a parte deles estava muito fácil. Expliquei-lhes brevemente que a soma das notas de cada grupo serviria para o acompanhamento da melodia. Disse a eles que o conjunto de notas formava um acorde. A figura 37 mostra como a música foi apresentada aos estudantes.

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Dó Dó Arco- í—ris,	Mi Mi Arco- í—ris,	Sol Sol Arco- í—ris,
Dó Dó Arco multicolor	Mi Mi Arco multicolor	Sol Sol Arco multicolor
Dó Que grande é o Dó se—u	Mi Que grande é o Mi se—u	Sol Que grande é o Sol se—u
Ré Dó Esplendor	Fá Mi Esplendor	Sol Sol Esplendor

Figura 37: Divisão dos grupos na música *Arco-íris*.
Fonte: elaborado pelo autor.

A figura 38 mostra a partitura com a melodia da música e com o acompanhamento feito pelos estudantes. Durante a execução eu executei os acordes, ao *ukulele*.

ARCO-ÍRIS

Compositor: Jos Wuytack
Arranjado por: João Daniel C. da Costa

♩ = 96

Voz

Ar - co í - i - ris ar - co mul - ti - cor que gran - deé o se - eu es - plen - dor

Ukulele

C grupo 3

grupo 1 grupo 2

G7(5) grupo 3

grupo 1 grupo 2

Figura 38: *Notação convencional da música Arco-íris.*
Fonte: elaborado pelo autor.

Primeiramente, executamos a parte de cada grupo, separadamente, e depois tocamos simultaneamente todas as partes. Dessa forma, realizamos a melodia, através do canto, e a harmonia com a soma das notas de cada grupo. Os acordes formados foram *Dó maior*, composto pelas notas *Dó, Mi, Sol*, e o acorde *Sol com sétima*, formado pelas notas *Sol, Ré, Fá*, que mesmo sem a nota *Si*, a terça maior, desempenhou a função dominante, sendo que eu toquei o acorde completo. De acordo com Hill e Doane (2009), a harmonia pode ser obtida quando os estudantes tocam diferentes notas simultaneamente, o que possibilita, em alguns casos, a execução de harmonias mais complexas que aquelas as quais os estudantes em estágios iniciais de aprendizagem fariam individualmente.

Em minha visão pedagógica, tenho defendido que, nas fases iniciais do ensino-aprendizagem do *ukulele*, como também no do violão, no da guitarra, e no de outros instrumentos de cordas dedilhadas, para os alunos que *nunca* tiveram contato com o instrumento, que se inicie o ensino com melodias, pois, fundamentado em algumas referências e na minha experiência docente, entendo que é mais fácil para o aluno *gerenciar* apenas um dedo que ter que usar vários deles simultaneamente.

As melodias trabalhadas devem ser simples, com poucas notas e com rítmica mais regulares, sem muitas síncopes, para que o aluno desenvolva postura e técnica minimamente aceitáveis. A partir de então, poderiam ser ensinados alguns acordes, iniciando-se por aqueles que requerem o uso de menos dedos, até os mais complexos, como, por exemplo, as pestanas. Isso justifica o fato de nessa pesquisa-ação com os estudantes terem sido usados somente

acordes que necessitassem de apenas um dedo da mão esquerda, pois, no meu entendimento, eles não teriam condições, naquela etapa, de tocar corretamente acordes que envolvessem o uso de mais dedos.

Hill e Doane (2009) argumentam que, no início do aprendizado do *ukulele*, devem ser ensinadas, primeiramente, as notas e, posteriormente, os acordes. Sobre o momento ideal para se iniciar o ensino dos acordes com mais de um dedo, penso que cada situação deverá ser avaliada pelo professor, de acordo com o desenvolvimento dos alunos e não em relação à quantidade de aulas ministradas.

Não foi possível efetuar a música mais vezes pela falta de tempo, assim como não foi realizado o *jogo da imitação*. Os alunos executaram a música de forma razoável. Alguns ainda não conseguiam efetuar corretamente a troca das notas, além de não terem memorizado a localização das notas no braço do *ukulele*.

Apesar de sensível melhora, os alunos ainda apresentaram problemas em manter a atenção nas atividades propostas.

4.1.7 Aula 6 - 22/03/2017 (quarta-feira)

A aula começou com um atraso de, aproximadamente, sete minutos.

Fizemos breve revisão das notas das cordas soltas do *ukulele* e das pressionadas *Ré* e *Fá*. A maioria da turma se lembrou facilmente de todas as notas. Dirigi-me até cada um dos alunos para que não houvesse dúvida de que sabiam o conteúdo. Todos conseguiram pressionar as cordas e produzir sonoridade aceitável. Nenhum aluno reclamou que o dedo estava doendo. Observo esse fato como uma vantagem pedagógica do *ukulele*. Quando leciono violão, por exemplo, é mais frequente a reclamação por parte dos alunos que os dedos doem, na fase inicial do aprendizado. Com base na minha experiência docente, no ensino-aprendizagem do violão, os alunos, geralmente, se queixam mais frequentemente do incômodo da mão esquerda. No aprendizado do *ukulele*, os estudantes participantes desta pesquisa, apesar de não ter sido algo frequente, se queixaram mais de incômodos na mão direita, pois, em alguns casos, apareciam calos ou pequenas bolhas, principalmente no dedo polegar.

Dividi a turma em três grupos, desta vez, relacionando-os às três fileiras. Primeiramente, apenas cantamos a música *Arco-íris*. Os estudantes cantaram a música com empolgação e com boa afinação. Propus em seguida, que cada grupo tocasse a sua parte, simultaneamente. Alguns alunos estavam com dificuldade em entender que todos deveriam tocar juntos. Expliquei-lhes, brevemente, que melodia era composta por notas em sequência e, harmonia, um grupo de notas

tocadas juntas. Aparentemente, a compreensão deles melhorou sobre o assunto. Tocamos a música algumas vezes. A maioria dos alunos a executou, cantando e tocando, sem problemas. Notei que alguns alunos ainda estavam se confundindo com as notas.

Decidi seguir o com *jogo da imitação*. Chamei alguns alunos que não haviam participado na quarta aula. Observo que alguns alunos que conduziram o jogo utilizaram as notas pressionadas que haviam aprendido e executaram padrões mais complexos que os realizados anteriormente. A turma também respondeu, sensivelmente, melhor. Pedi que os alunos condutores explicassem o que fizeram para que pudessem refletir e ter consciência do que realizaram. Todos conseguiram explicar o que propuseram. Em acordo com o nosso referencial teórico, *refletir sobre a ação*, neste caso, sobre a tarefa realizada, pôde produzir significado para o estudante (SCHÖN, 2007).

Os alunos estavam muito dispersos durante essa atividade, o que atrapalhou continuarmos o jogo, pois, nesse caso, se manterem em silêncio era fundamental para que ouvissem o que os colegas estavam propondo para ser repetido.

Propus, então, que realizássemos uma composição naquele momento, inspirados em uma imagem de um deserto que expus no *slide*. Perguntei aos alunos o que havia naquele lugar. Responderam empolgados e simultaneamente: “Camelo!”, “Areia!”, “Cavalo!”, “Cactos!”, etc.

Expliquei que todos deveriam ficar em silêncio e que alguém começaria a tocar, livremente, sem regras musicais, podendo explorar o *ukulele* como quisessem, inclusive percussivamente; e, à medida que eu fosse apontando, cada aluno entraria e contribuiria para a composição. Ao final, todos tocaríamos juntos. A dificuldade de manter a turma em silêncio era enorme. Comecei, então, a tocar. A turma não se manteve concentrada. Decidi parar com a atividade e encerrar a aula, já que o tempo também havia acabado. Observo que nenhum aluno, ainda que haja diferenças no tempo de aprendizagem entre eles, possuía dificuldades importantes no aprendizado. A questão era prioritariamente comportamental.

Essa aula foi bastante desgastante em termos disciplinares. Conversei com eles sobre a importância de que mantivéssemos a concentração para que aprendêssemos, mas não obtive muito sucesso.

Essa foi a primeira aula na qual estavam todos os alunos presentes. Destaco que uma das dificuldades de se ensinar coletivamente, não exclusivamente música, é o fato de, com certa frequência, a turma não estar completa, o que prejudica o rendimento da turma, já que é preciso revisar o conteúdo para que os estudantes ausentes consigam acompanhar as aulas.

4.1.8 Aula 7 - 27/03/2017 (segunda-feira)

A sétima aula teve 50 minutos de duração.

Iniciei a aula ensinando a nota *Sol* obtida com a pressão da segunda corda, na terceira casa, com o dedo três, como mostra a figura 39. Expliquei aos alunos que era a mesma nota da quarta corda solta do *ukulele*. Uma aluna falou que a nota presa era mais grave. Expliquei-lhe que os calibres das cordas eram diferentes, o que gerava timbres distintos, mas que as notas possuíam a mesma altura. Não julguei importante esclarecer esse ponto de forma mais aprofundada.

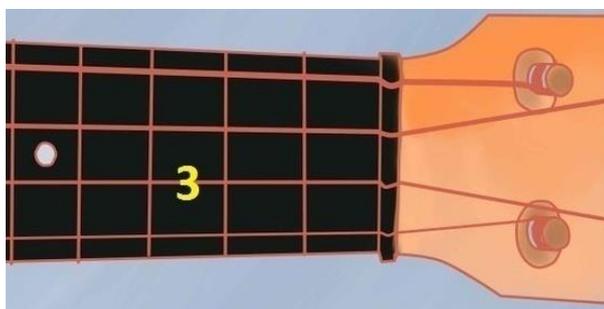


Figura 39: Diagrama da nota *Sol*.
Fonte: adaptado de Como... (s.d.).

O ensino da nota *Sol*, obtida com a pressão da mão esquerda, naquele momento, teve duas razões: (a) que eles começassem a utilizarem o dedo três da mão esquerda, pois, não o tinham feito, até ali; (b) o fato de a nota *Sol* pressionada estar mais próxima da nota *Fá*, feita na corda dois, na casa um, com o dedo um, o que, na minha visão, facilita a execução em determinadas passagens. Ademais, ainda que executar a nota *Sol* tocando-se a quarta corda solta seja mais fácil, em algumas situações o seu uso irá requerer saltos com o polegar da mão direita, o que também pode ser um fator que dificulte, tecnicamente, algumas execuções. Para a música que iríamos trabalhar em seguida, julguei que usar a nota *Sol* pressionada seria mais útil, ainda que envolvesse o uso da mão esquerda.

Prossigui, apresentando aos alunos uma imagem do compositor *Mozart*. Falei-lhes rapidamente sobre onde ele nasceu, a data de nascimento e morte, e apresentei um vídeo de um *ukulelista* tocando a composição *Marcha Turca*. Os alunos ficaram encantados! Muitos comentaram que conheciam a música de desenhos e de jogos eletrônicos. Expliquei-lhes que a música não havia sido feita para o *ukulele*, que o instrumento não existia à época do compositor, mas que estava trazendo aquela versão para mostrar-lhes que era possível tocar música *clássica*

no instrumento. Observo o fato de que muitos deles perceberam e comentaram que se tratava de uma execução difícil.

A seguir, apresentei uma das variações de *Mozart* para piano. Rapidamente os alunos começaram a cantar: “Brilha, brilha estrelinha...”. Expliquei que a canção era, originalmente, francesa, mas que o compositor a usou para elaborar algumas variações. Dessa forma, foi possível trabalhar conteúdos de história da música e apreciação, relacionados à próxima música, *Brilha, brilha estrelinha*. Primeiramente, a cantamos acompanhada pela minha execução ao *ukulele*. Alguns alunos *arriscaram*, espontaneamente, um acompanhamento rítmico com a mão direita durante a minha execução.

Comecei, então, a trabalhar a música por partes. Os alunos tocariam a melodia. Nesse momento, a turma se dispersou um pouco, mas, depois de algumas tentativas, conseguimos fazer o trecho: *Dó, Dó, Sol(3⁵⁷), Sol(3), Lá, Lá, Sol(3)*, conforme a figura 40.

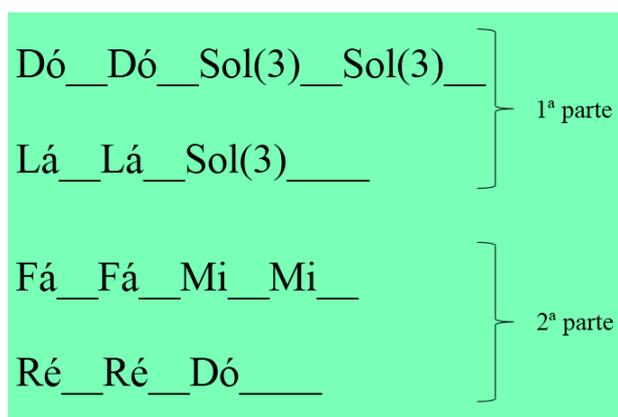


Figura 40: *Notação analógica* da primeira parte de *Brilha, brilha estrelinha*.
Fonte: elaborado pelo autor.

Disse-lhes que continuaríamos a aprender o restante da música na próxima aula. A figura 41 traz a partitura da música com a melodia, o acompanhamento harmônico e o diagrama⁵⁸ dos acordes no *ukulele*. Em todas as músicas, eu sempre tocava as melodias junto com os alunos até que eles conseguissem executá-las corretamente. Só então, eu fazia a base harmônica.

⁵⁷ O número três, entre parênteses, foi colocado para indicar que se tratava da nota pressionada na casa três.

⁵⁸ Nos diagramas, os círculos se referem às cordas soltas, e os números, aos dedos da mão esquerda.

BRILHA, BRILHA ESTRELINHA

Canção francesa
Adaptado por: João Daniel C. da Costa

$\text{♩} = 70$

Ukulele (melodia)

Bri-lha bri-lha es-tre-linha* que-ro ver vo cê bri-lhar lá no al-to

Ukulele (harmonia)

C G F C F C G C F

6

lá no céu num de-se-nho de cor del bril-lha bri-lha

C G C F C G C G

10

es-tre-linha bai-la lin-da bai-la-ri-na

F C F C G C

* Optei pela figura mínima como na melodia cantada em língua inglesa. Caso a música seja cantada em língua portuguesa, a mínima deverá ser substituída por duas semínimas, a fim de que a melodia coincida com a letra.

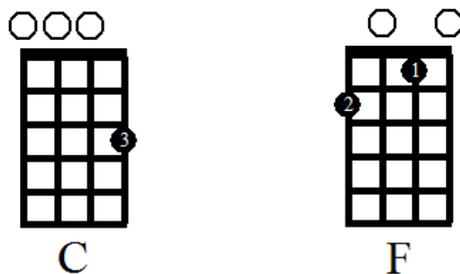


Figura 41: Notação convencional e digrama dos acordes da música *Brilha, brilha estrelinha*.
Fonte: elaborado pelo autor.

Propus que retomássemos a criação da composição inspirada na imagem do deserto, atividade essa, interrompida na aula anterior. Os alunos demoraram a se concentrar, mas realizamos a atividade por, aproximadamente, dois minutos. Pedi que um aluno específico começasse a improvisar o som que ele julgava ter em um deserto. A partir desse som produzido,

direcionei a entrada de cada aluno, um após o outro, até que, ao final, todos tocamos juntos. Alguns alunos bateram no tampo do instrumento para a produção de som, outros tocaram somente uma nota, alguns duas ou mais. Houve quem tocasse todas as cordas simultaneamente. Notei que muitos mantiveram as suas ideias ao longo da criação, próximo a um *ostinato*. Os alunos ficaram muito contentes em produzirem sua própria música.

Gravei a execução com uma câmera. Expliquei-lhes que, na próxima aula, a veríamos/escutaríamos para que analisássemos a nossa música.

Tive que interromper a criação pois os alunos se dispersaram. Iniciamos novamente e eles tocaram por, aproximadamente, um minuto e meio. Encerrei a atividade pelo fato de o tempo da aula haver se esgotado.

Em acordo com o conceito da *musicalidade abrangente*, um dos nossos referenciais teóricos, foi possível desenvolver nessa aula vários conteúdos como história da música, apreciação, canto, técnica instrumental, improvisação e composição, de forma integrada.

Ocorreu uma situação que me foi bastante significativa. Ao final da aula, quando alguns alunos já estavam saindo do auditório, um aluno que a professora regente havia relatado possuir dificuldades de aprendizagem, fato que eu também havia notado, se dirigiu até mim e começou a falar baixinho alguma coisa que, em princípio, não havia entendido. Abaixei-me próximo a ele, que me agradeceu por eu estar lhe ensinando música. Fiquei muito emocionado! Ele costumava até essa aula ficar bastante desatento, mas, especialmente nesse dia, ele estava muito concentrado, fez perguntas e conseguiu acompanhar as atividades. A partir dessa aula até o final, ele esteve muito focado e sempre comentava o fato de estar conseguindo entender e realizar as atividades.

Todos os alunos estavam presentes nessa aula.

4.1.9 Aula 8 - 29/03/2017 (quarta-feira)

Iniciei a aula com cinco minutos de atraso. Revisei com os estudantes, brevemente, a relação do compositor Mozart com a música *Brilha, brilha estrelinha*. Trabalhamos as notas pressionadas *Ré, Fá e Sol*, demonstradas anteriormente. Alguns alunos ainda apresentavam dúvidas sobre a localização das notas no braço do instrumento. Atendi-os individualmente para mostrar as notas no *ukulele* e para ajustar a postura da mão ao segurar o instrumento. Os alunos estavam bastante dispersos nesse dia. Dividi a música em pequenos trechos para que todos pudessem acompanhar. Após algumas repetições desses trechos, tocamos a primeira parte da

música, isto é, os quatro primeiros compassos da música, conforme a figura 41. Encerrei essa atividade devido à falta de concentração dos estudantes.

Prossegui com a apreciação musical através da exibição do vídeo contendo a execução dos alunos na atividade de criação, gravado na aula anterior. Os alunos ficaram empolgados ao se verem e escutarem e não se mantiveram quietos durante a execução do vídeo, pois queriam comentá-lo. Pedi que prestassem atenção para que depois discutíssemos os detalhes da nossa música. A caixa de som apresentou problemas durante a apreciação, o que comprometeu a qualidade do áudio. Ainda assim, começamos a comentar sobre a música produzida. Alguns acharam que a música lembrava o ambiente de deserto. Um aluno disse ter feito o som percussivo para representar as *pisadas* dos cavalos no deserto. Outros disseram que a música não se parecia com o som do deserto. Finalizamos a aula e falei que continuaríamos a atividade na próxima aula.

Não foi possível realizar outra atividade de criação musical devido à falta de tempo. Nesse dia, os alunos conversaram bastante, o que atrapalhou bastante o desenvolver da aula, já que tive que parar várias vezes para chamar-lhes a atenção. Por esse motivo, próximo ao final da aula, infelizmente, tive que retirar das atividades dois alunos que insistiam, veementemente, em conversar. Deixei-os ao fundo da sala sem o instrumento.

Nessa aula faltaram duas alunas.

4.1.10 Aula 9 - 05/04/2017 (quarta-feira)

A partir desta aula decidi mudar a disposição das cadeiras⁵⁹. Em vez de três fileiras paralelas, dispus as cadeiras formando em semicírculo. A mudança foi feita com o intuito de melhorar o acesso aos alunos, para que eles pudessem se escutar e se observar mais adequadamente, e na tentativa de manter a turma mais concentrada. A figura 42 mostra esta configuração.

⁵⁹ Essa configuração foi mantida até a 19ª aula.



Figura 42: Disposição das cadeiras em semicírculo.
Fonte: elaborado pelo autor.

Os alunos ficaram surpresos com a nova arrumação da sala. Escolhi onde cada um deles se sentaria, com o objetivo de equilibrar os alunos que eram mais concentrados com aqueles mais dispersos⁶⁰. Os *ukuleles* não foram entregues aos estudantes no início da aula, como vinha sendo feito, até então.

Apresentei aos alunos uma imagem do globo terrestre com um fone de ouvido e perguntei o que aquela significava. Muitos deles responderam: “O mundo está ouvindo música!” e outras respostas similares. Um aluno falou: “O mundo tem vários sons!”. Aproveitei esta fala para explicar-lhes, brevemente, o conceito de *paisagem sonora* que, segundo Schafer (1997), de forma simplificada, se refere ao fato de o mundo emitir sons: o barulho do vento, o som do mar, o canto dos pássaros, os ruídos da cidade, etc. Os alunos citaram vários exemplos de sons do mundo e comecei a falar-lhes sobre a música que compusemos com o objetivo de tentarmos reproduzir o *som do deserto*. Comentei com os estudantes sobre a importância da escuta atenta e da apreciação no aprendizado musical. Coloquei somente o áudio da gravação que os alunos haviam feito anteriormente junto com a imagem que eles viram enquanto criavam a composição, já que na aula anterior eles se dispersaram bastante com a reprodução da imagem deles.

⁶⁰ Em todas as outras aulas, ensaios e na apresentação, também escolhi onde cada estudante se sentaria.

Perguntei se havia *sentido* no som que ouvíamos, se eles achavam que tinha a ver com o ambiente do deserto. Alguns alunos mencionaram que havia sons que se pareciam com as pisadas dos camelos, dos cavalos, com o barulho da cobra, do vento, etc. Quando perguntei aos alunos se o que fizemos poderia ser considerada uma música, a maioria disse que sim. Um aluno disse que não, pois, segundo ele, havia apenas o ritmo, já que muitos alunos exploraram o som percussivo do *ukulele*. Argumentei que muitos alunos tocaram as notas das cordas e que, mesmo que houvesse só o ritmo, a nossa criação poderia ser reconhecida como música. Imediatamente toquei, percussivamente, uma das células rítmicas de *funk*. Perguntei-lhes que ritmo eu havia tocado. Eles prontamente o identificaram. Questionei-lhes: “Isso não é música? Eles responderam que sim. Então expliquei-lhes que, se houvesse a intenção e se fosse reconhecido por pessoas, poderia ser considerada música, ainda que não houvesse uma melodia.

Prossigui a aula com uma atividade de improvisação e percepção. Sentei em frente aos alunos sem o *ukulele* e iniciei um ritmo com compasso de quatro tempos. No primeiro tempo batia com os pés no chão, no segundo tempo, com as mãos no joelho, no terceiro, batia palmas, e no quarto tempo, estalava os dedos. Os alunos ficaram animados. Alguns, propositalmente, tentaram fazer ritmos diferentes, outros tiveram alguma dificuldade na execução e parte da turma conseguiu fazer corretamente. Essa tarefa teve como objetivo trabalhar música e movimento, aspecto proposto nos PCNs de *arte* (BRASIL, 1997a) para o ensino fundamental I. Pedi que os alunos mantivessem o ritmo enquanto eu distribuía os *ukuleles* para os alunos.

Solicitei a cada aluno que recebesse o instrumento que repetisse o que eu fizesse ao *ukulele* - fiz variações somente com as notas que eles conheciam - ou improvisasse algo, caso eu não tocasse nada. Expliquei que, quando um estudante estivesse tocando, os outros deveriam parar de tocar. Em seguida, eu sinalizava e todos voltavam a tocar. Essa atividade teve como objetivo a fixação das notas, a intenção de trabalhar a percepção das durações e alturas das notas, a partir das variações, e a criatividade, através da improvisação. Ao final, toquei algumas notas, simultaneamente com solfejo e pedi que os alunos as repetissem. Essa atividade foi bastante positiva na minha avaliação. A maior parte da turma conseguiu realizar a imitação corretamente.

Por fim, mostrei a figura de um mar com tempestade, com raios, ondas e falei que comporíamos uma música com esse tema, através da improvisação. Avisei aos estudantes que iria registrar a atividade com a câmera, para que na aula seguinte pudessemos apreciar a nossa música. Expliquei que poderíamos produzir um som que se parecesse com a chuva, batendo no fundo do *ukulele*. Para isso, cada estudante faria a sua *própria* batida, o que gerava um pequeno atraso entre os sons produzidos pelos estudantes. Assim, executamos um ritmo, com variações

de andamento e sons *sobrepostos*, que nitidamente remeteu ao som da chuva. Indiquei as entradas para cada aluno percorrendo de uma extremidade à outra do semicírculo. Eles ficaram muito contentes e animados por terem produzido o *som da tempestade*.

Destaco o uso recorrente das *técnicas estendidas* ou *expandidas* nas nossas aulas de música. Segundo Vasconcellos (2013):

Técnicas estendidas podem ser compreendidas como técnicas de *performance* não totalmente assimiladas. No campo da técnica instrumental musical, as técnicas estendidas seriam o equivalente ao que são os neologismos no campo da linguagem (p. 14).

Defendo que o *ukulele*, bem como outros instrumentos, seja explorado e tocado de maneiras *não convencionais*, como o fizemos em vários momentos, seja batendo em suas várias partes e produzindo sons percussivos, a fim de recriar *sons de chuva, de trem, pisadas de cavalos*, etc.; ou tocando as cordas *atrás* da pestana, o que gera um som *crystalino* e agudo, entre outras possibilidades. O uso das *técnicas estendidas* certamente ampliou as possibilidades sonoras em sala de aula durante as atividades de criação e interpretação musical. De acordo com Vasconcellos (2013), nos processos criativos em música é importante que o *performer* domine várias formas de tocar, de obter sonoridades; e que, em relação à interpretação musical, “[...] a técnica deve ser pensada e constantemente repensada, revisada e recriada, de maneira a resistir e ter suficiente plasticidade para se adaptar a diferentes situações” (p. 13).

Durante a atividade de improvisação, uma aluna me mostrou um som que ela havia descoberto. Ela passava a mão no fundo do instrumento em movimentos circulares, o que gerava um som *suave*, muito interessante. Disse a ela que era um som *bem legal* e que poderia ser usado na nossa composição para *recriar* o barulho da onda. Começamos a nossa *performance* com essa aluna tocando o seu *novo* som. Os outros alunos estavam em silêncio e entravam à medida que eu indicava, até que todos tocamos simultaneamente. Durante a execução indiquei variações de dinâmica, como forte e fraco. Os alunos responderam positivamente. Sobre a descoberta da aluna, entendi durante a aula que havia sido produzido um novo conhecimento, já que não havia pensado naquela sonoridade até então. Tal *descoberta*, aparentemente, fez sentido para a estudante, que se sentiu motivada por ter *inventado* um novo efeito. Nesse sentido, reitero o argumento de Schön (1995, 2007), sobre na prática não ocorrer somente aplicação do conhecimento, mas também, a produção do mesmo.

Ainda que tenha havido problemas disciplinares, percebi que os alunos se mantiveram mais envolvidos nessas atividades.

Todos os estudantes estavam presentes nessa aula. Foi o primeiro dia da nova professora-regente.

4.1.11 Aula 10 - 06/04/2017 (quinta-feira)

A 10ª aula iria durar apenas 45 minutos, devido a uma programação da escola; portanto, decidi não realizar a apreciação da composição feita na aula anterior.

Iniciei mostrando a foto de um trem e perguntei os nomes, além da palavra trem, que eles conheciam para nomeá-lo. Disseram: “locomotiva”, “vagão”, “metrô”, “*subway*”. Ninguém mencionou a designação *Maria Fumaça*. Eu lhes informei que essa era uma das formas de se referir à locomotiva a vapor e que era o nome da nova música que iríamos aprender. Falei-lhes que era uma composição da educadora musical Cecília Cavaliéri França. Mostrei uma foto da compositora e falei da importância dos compositores musicais. Acredito que essas informações puderam ajudar a formar nos alunos o senso de valorização da música em seus vários aspectos.

Em seguida, coloquei a gravação original da música, juntamente com a letra no *datashow*, para que os alunos apreciassem e aprendessem a canção. Falei-lhes que não havia o *ukulele* na gravação original, mas que além das vozes, havia outros instrumentos como o piano, os de percussão e os de cordas friccionadas. Durante a audição, muitos se mexeram ao ritmo da música. Alguns alunos conversaram e não mantiveram a concentração.

Perguntei se eles haviam gostado da música. A maioria dos alunos disse que sim. Ninguém disse não ter gostado. Perguntei o que eles tinham observado na música. Alguns disseram sobre o *barulho do trem*, simulado pelos instrumentos. Questionei se havia variações na *velocidade* da música, e os estudantes disseram que sim. Expliquei brevemente o significado de *andamento* nas músicas e que as variações contidas na música *Maria Fumaça* remetiam à velocidade do trem.

Em seguida, pedi que todos nós cantássemos a música ao acompanhamento do *ukulele*, executado por mim. Cantamos algumas poucas vezes e os alunos estavam com certa dificuldade na métrica. Realizei, então, somente a leitura métrica para que compreendessem as divisões rítmicas. Depois, cantamos a música completa por, aproximadamente, quatro vezes. A figura 43 mostra a melodia vocal e o acompanhamento com o *ukulele*.

Maria Fumaça

Compositora: Cecília Cavaliéri França
Arranjado por: João Daniel C. da Costa

Voz

Ukulele

5

Pe-laes tra-daa-fo-ra-vai o trem ma-ri-a fu-ma-ça quer pa-

8

rar pois quer des-can-sar ve-lha e-laes-tá

11

Oh! "Seu ma-qui-nis-ta por fa-vor"

* Primeiramente, tocamos percussivamente os quatro compassos iniciais, abafando as cordas com a mão esquerda. Após algumas repetições, tocamos os acordes.

Figura 43: Notação convencional da música *Maria Fumaça*.

Fonte: elaborado pelo autor.

Entreguei os *ukuleles* aos estudantes e iniciei a explicação sobre como eram feitas as *batidas*, *toques* ou *rasgueados*⁶¹ no *ukulele* com a mão direita. Nessa técnica, são tocadas todas as cordas do instrumento simultaneamente. Mostrei-lhes o movimento para baixo, orientando-lhes o uso da *polpa* do polegar. Nos movimentos para cima, sugeri que usassem o dorso do polegar, a parte que contém a unha. Dei-lhes também a opção de realizarem o movimento para

⁶¹ Não é um *rasgueado* ou *rasqueado* com vários dedos tocando simultaneamente como na técnica flamenca. Consiste em *rasgar*, isto é, passar os dedos pelas cordas com polegar ou indicador. Isso é comumente chamado de batida ou toque em instrumentos de cordas dedilhadas.

baixo com a parte dorsal do indicador, a da unha, e de tocarem para cima com a *polpa* do indicador. Ainda, o uso do polegar e do indicador, tocando-se para baixo com o dorso do indicador; e no toque para cima, utilizando-se o dorso do polegar. Falei-lhes da importância de utilizar o movimento do pulso, e não do braço, para se alcançar mais estabilidade, agilidade e menos esforço. Propus que tocássemos as cordas soltas do *ukulele*, de forma alternada, com um toque para baixo e outro para cima, em colcheias. Aproximadamente metade da turma conseguiu fazer com certa facilidade o movimento alternado. A outra teve um pouco de dificuldade no início. Atendi a cada aluno e os orientei até ter certeza de que todos haviam entendido e pudessem realizar o movimento.

Começamos com andamento lento. De modo geral, os alunos não tiveram problemas em manter a pulsação. A maior dificuldade que percebi na turma foi em manter a alternância dos movimentos, constante. Muitos alunos se perderam durante a execução, invertendo o sentido do toque, ou seja, enquanto o padrão proposto do toque estava para baixo, alguns tocavam para cima, e vice-versa. Parei e expliquei que o som ficava um pouco diferente, dependendo do lado que começássemos, e por isso seria importante tentarmos fazer os movimentos corretamente. Os alunos também apresentaram dificuldades em manter o instrumento firme e a postura mais adequada.

Cantamos e acompanhamos a música somente tocando todas as cordas soltas, o que gera o acorde *Dó maior com sexta*, já explicado no tópico 2.2.5, que trata sobre os padrões de afinação do *ukulele*. Iniciei com andamento mais lento e, após a terceira repetição, aumentei um pouco a velocidade.

Não foi possível apresentar aos estudantes, conforme o planejamento inicial, a nota *Dó* pressionada, pois o ensino da técnica da mão direita demandou mais tempo que o previsto. Também não foi possível a explicação e a execução das dinâmicas. O tempo gasto para manter a turma em ordem também contribuiu para o não cumprimento de toda a proposta didática original.

Nessa aula faltou apenas uma aluna.

4.1.12 Aula 11 – 10/04/2017 (segunda-feira)

Logo que os alunos chegaram ao auditório, me alertaram sobre a presença de um novo aluno na turma. Perguntei-lhe se já havia estudado música e ele me disse que havia feito algumas aulas de violão. Havia 25 instrumentos disponíveis, incluindo o meu, logo, faltaria um

ukulele para o novato, mas, como faltou um aluno nessa aula, os instrumentos foram suficientes. Para as aulas seguintes, providenciei mais um instrumento.

Comecei a aula com a atividade de apreciação da *paisagem sonora* da *tempestade* que havíamos gravado na nona aula. Apresentei o vídeo da nossa *performance* e pedi que os alunos prestassem atenção à música produzida. De modo geral, os alunos permaneceram atentos à audição. Terminada esta, perguntei ao novo aluno o que ele havia achado da composição da turma e se a música remetia ao *som da tempestade*. Ele disse que gostou e que lembrava, sim, a tempestade. Expandi essas questões para a turma. A maioria dos estudantes disse que gostou do resultado e que a nossa música se parecia com o *som da chuva* e *dos trovões*. Os alunos ficaram animados em escutar sua composição. Durante a gravação, havia sinalizado algumas alterações de dinâmica para simular o momento da *tempestade* e do *estio*. Perguntei-lhes se haviam percebido essas variações. Disseram que sim.

Estendi a discussão e expliquei-lhes, de maneira simplificada, sobre *dinâmica* na música. Falei também de *andamento*, explicando a diferença entre os dois parâmetros, mostrando, como exemplo, a música *Maria Fumaça*. Em seguida, falei que faríamos um arranjo para a música. Expliquei a ideia de arranjo para os alunos. Perguntei se conheciam a palavra *arranjo* e ninguém sabia. Exemplifiquei da seguinte forma: “Faz de conta que eu, João Daniel, sou uma música”. Os alunos riram e perguntaram: “Qual música?” - risos. Respondi: “A música *João Daniel*” - risos. Continuei: “Cada vez que eu venho dar aulas para vocês eu venho com roupas, sapatos, óculos, etc., diferentes, certo?” Concordaram, falando *emboladamente*: “Sim”! Então, eu lhes disse: “Se na próxima aula eu chegar aqui com uma bermuda rasgada, com um cabelo grande, pintado de roxo, sem óculos, estarei diferente, certo?” “Sim”, responderam com muitos risos. Continuei: “Mas, ainda que vocês demorem a me reconhecer, serei eu mesmo, correto?”. “Sim”, disseram eles. Concluí: “O arranjo é como se fosse o visual, a roupa da música”. “Podemos tocá-la de várias formas, mas ainda será a mesma música”. Em seguida, toquei a música *Maria Fumaça* em ritmo de *reggae* e depois em *rock*. Os alunos gostaram e se divertiram. Alguns se mexiam enquanto eu tocava. Não tive dúvida de que eles entenderam a concepção de arranjo.

Continuei, apresentando-lhes a nota *Dó*, obtida com a pressão da primeira corda, na terceira casa, com o dedo um, através do diagrama exibido no *slide*, conforme a figura 44.

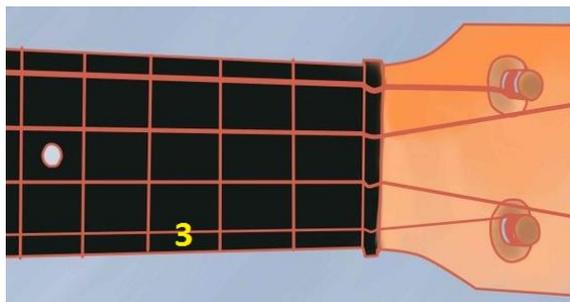


Figura 44: Diagrama com a nota *Dó* pressionada.
 Fonte: adaptado de Como... (s.d.).

Sem que eu explicasse, um aluno disse que essa nota *Dó* era diferente daquela que já sabiam, referindo-se à nota *Dó* da terceira corda solta. Falei: “Exatamente”. Observo um ponto muito relevante. Mais da metade da turma, sem a minha explicação, conseguiu entender e executar a *nova* nota no *ukulele*, somente visualizando o diagrama. Parabenizei-os. Mesmo assim, expliquei como faríamos a nota *Dó*, atendendo a cada aluno individualmente.

Na minha visão, a formação do semicírculo melhorou o acesso aos alunos. Todos conseguiram fazer a nota sem dificuldades.

Expliquei, em seguida, utilizando o diagrama, conforme a figura 45, o acorde *Dó maior*, a partir da nota *Dó* presa. Os alunos prontamente o entenderam. Expliquei-lhes a diferença entre notas e acordes com a analogia de que a nota era cada aluno e, o acorde, um grupo de três ou mais alunos.

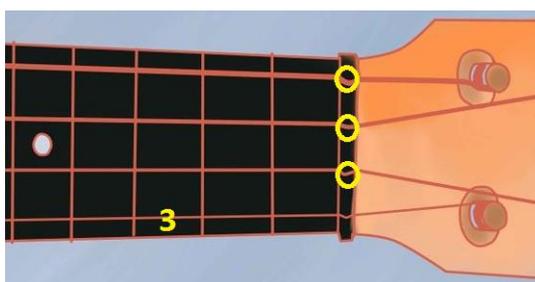


Figura 45: Diagrama com o acorde *Dó maior* (C)
 Fonte: adaptado de Como... (s.d.).

Continuamos lembrando os toques da mão direita, de forma alternada, em compasso quaternário, dividido em colcheias, conforme demonstrado na figura 43. Sugerí que abafássemos as cordas do *ukulele* com a mão esquerda e tocássemos com a direita, para simular o barulho do trem. A *performance* ficou bastante interessante. Alguns alunos, dois ou três, reclamaram que o polegar da mão direita estava doendo um pouco. Eles se queixaram que o dedo ardia um pouco. Observo que é normal acontecer esse fato no início do aprendizado, pois

os dedos ainda não estão calejados. Após certo tempo de prática com o instrumento, a tendência é não haver mais tal incômodo. Sugeri que usassem o dedo indicador para que *descansassem* o polegar. Essa foi uma das aulas mais produtivas em termos de práticas.

Acabada a aula, coleí adesivos contendo o desenho de um *ukulele* nos cadernos dos alunos que haviam feito a atividade proposta na primeira aula, que consistia em colorir o desenho de um *ukulele*. Alguns alunos haviam perdido o material, sendo que, em aulas anteriores, havia lhes entregado, novamente, o desenho. Nas primeiras aulas, eu já havia dado o visto nos cadernos dos alunos que tinha realizado a atividade. Como muitos não fizeram a atividade, decidi avaliá-la para que não criassem uma concepção de que poderiam descumprir as atividades e que não haveria cobrança. Os alunos gostaram muito dos adesivos. Disse-lhes que os receberiam mediante a participação e a manutenção da disciplina nas aulas, e que isso contribuiria para a avaliação final deles.

4.1.13 Aula 12 - 12/04/2017 (quarta-feira)

Inicialmente, os alunos chegaram bastante agitados. Não lhes entreguei os instrumentos imediatamente.

Comecei a tocar um trecho da música *Billie Jean*, do artista *Michael Jackson*, pois em aulas anteriores um aluno havia me dito que gostava muito dele e me pediu para tocar alguma de suas músicas. Quando executei a música ele ficou bastante feliz e rapidamente a reconheceu. Alguns alunos disseram já terem ouvido a música anteriormente. Outros falaram que parecia música de *suspense* e ficaram animados.

Alguns alunos me pediram que eu tocasse também as músicas sugeridas por eles no início. Expliquei-lhes que não haveria tempo suficiente para isso, em função da relativa baixa quantidade de aulas realizadas. Penso que, se houvesse aulas de música durante todo o ano letivo, certamente ampliaríamos as possibilidades de repertório e de outros conteúdos.

Distribuí os instrumentos e novamente expliquei a nota *Dó* pressionada, conforme a figura 44, e o acorde *Dó maior*, com a respectiva cifra *C*, conforme a figura 45. Apresentei-lhes o acorde *Dó maior com sexta*, representado por *C6*, conforme a figura 46, produzido pelo toque de todas as cordas soltas simultaneamente.

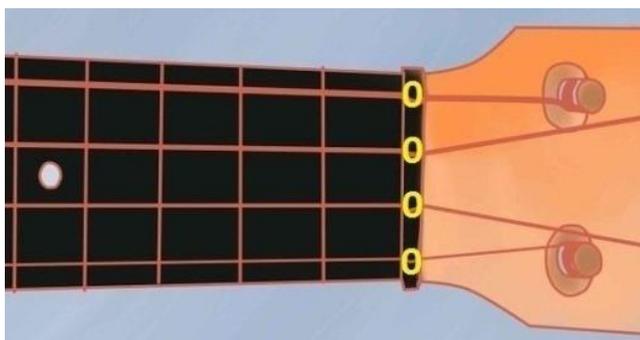


Figura 46: Diagrama do acorde *Dó maior com sexta (C6)*.
Fonte: adaptado de Como... (s.d.).

Finalmente, mostrei o acorde *Fá maior com nona adicionada*, representado pela cifra *F(add9)*, obtido através da pressão da segunda corda, na primeira casa, com o dedo um, e tocando simultaneamente as outras cordas soltas, conforme 47. Os alunos não tiveram dificuldades para realizar os acordes.

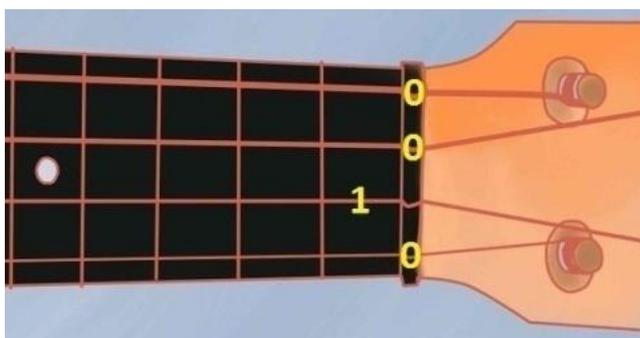


Figura 47: Diagrama do acorde *Fá maior com nona adicionada, F(add9)*.
Fonte: adaptado de Como... (s.d.).

Iniciei a música *Maria Fumaça*, apresentando-a com cifras, para que os alunos compreendessem as mudanças dos acordes, conforme a figura 48.

Começamos a tocar a música. Após algumas repetições, foi possível perceber as mudanças dos acordes, apesar de alguns alunos ainda estarem demorando na troca e usando o mesmo dedo para fazerem os dois acordes. Perguntei à classe porque usávamos um dedo para cada casa. Alguns arriscaram algumas repostas, mas ninguém acertou. Imaginei que não pudessem responder com precisão a essa questão, mas os indaguei com o objetivo de chamar-lhes a atenção e levá-los à reflexão, já que eles gostavam de participar. Comentei que o uso de dedos diferentes economizaria os movimentos e ajudaria na estabilidade da mão esquerda.

Propus o seguinte arranjo para a música: iniciamos tocando apenas uma batida em cada tempo, em semínima, com a mão direita, executando o movimento para baixo, enquanto a mão esquerda abafava⁶² as cordas, para que soasse somente o efeito percussivo. Começamos com apenas um aluno de uma das extremidades do semicírculo, sendo que um estudante tocava após o outro à medida que eu orientava cada entrada, até que o aluno da outra extremidade tocasse juntamente com todo o grupo. Uma vez que todos permaneciam tocando, retornei à extremidade inicial do semicírculo e sugeri que o aluno da ponta alternasse a batida da mão direita, para baixo e para cima, em colcheias.

Como na situação anterior, cada aluno entrava e executava os movimentos alternados até que, ao final, todos estivessem tocando a mesma estrutura rítmica. Enquanto todos dobravam as batidas, em colcheias, abafando as cordas, o aluno da extremidade inicial do círculo mantinha o toque em colcheias, mas agora executando o acorde *Dó maior*. Sucessivamente, os outros alunos tocavam o mesmo acorde, até que todos o executassem em colcheias. É importante destacar que o andamento começou lento e aos poucos o aumentávamos, em analogia à velocidade de um trem. A partir daí, começamos a cantar a música acompanhados pelos instrumentos. Na primeira vez a executamos em velocidade mais lenta, em aproximadamente 70 batidas por minuto (BPM). Na segunda vez mais rapidamente, em torno de 110 BPM e, na terceira, mais lentamente, próximo de 50 BPM.

A *performance* ficou razoável, uma vez que, pela falta de concentração, muitos alunos não perceberam as indicações de dinâmicas propostas durante a execução da música.

Ao final, distribuí os adesivos com o *uke* somente para nove alunos. Os outros não receberam porque, na minha avaliação, não se comportaram adequadamente durante a aula. Os alunos questionaram o porquê de não terem ganhado os adesivos. Expliquei-lhes, justificando a minha decisão.

Faltou um aluno nessa aula.

⁶² Somente encostando os dedos nas cordas, mas sem pressioná-las.

4.1.14 Aula 13 - 17/04/17 (segunda-feira)

Iniciei a aula apresentando uma foto de um músico e compositor.

Perguntei se alguém sabia de quem se tratava. Um aluno falou com dúvidas na pronúncia do sobrenome. Ajudei-lhe e revelei o nome do artista: *Luiz Gonzaga*. Dei-lhes algumas breves informações sobre o músico, como ano e cidade de nascimento e morte, sobre o título de *Rei do Baião*. Citei os nomes de alguns ritmos que o músico apresentou em sua obra como o baião, o xote e o xaxado. Abordei a importância do seu filho *Gonzaguinha* para a música popular brasileira (MPB). Cantei o refrão de sua música *O que é o que é*. Fiquei surpreso como muitos alunos rapidamente identificaram a música e a cantaram junto comigo.

Em seguida, perguntei se algum aluno conhecia alguma música do *Luiz Gonzaga*. Em princípio, ninguém mencionou alguma de suas obras. Quando toquei a música *Asa Branca*, em voz e *ukulele*, menos da metade dos alunos identificou a música. Falei da importância dessa para a MPB, que a melodia da música foi composta por *Luiz Gonzaga* e a letra feita por *Humberto Teixeira*. Para ilustrar o que seria melodia e letra, compus uma música, no improviso. Os alunos gostaram e riram, pois na letra citei uma aluna.

Coloquei uma produção audiovisual, obtida na *web*, contendo uma interpretação do *Luiz Gonzaga* e uma animação mostrando os elementos da seca nordestina de acordo com a letra da música. A maioria dos alunos ficou atenta ao vídeo. Eles disseram ter gostado da exibição. Alguns alunos identificaram e comentaram sobre o som do triângulo, da sanfona, presentes na música. Comentei também sobre o uso da zabumba no baião. Em seguida, cantamos a música, acompanhados por mim ao *ukulele* para que todos pudessem aprender a melodia. A figura 50 mostra a cifragem da música, apresentada em sala de aula.

ASA BRANCA



C **F(add9)**
 Quando olhei a terra ardendo
C
 Qual fogueira de São João
F(add9)
 Eu perguntei a Deus do céu, ai
C
 Por que tamanha judiação
F(add9)
 Eu perguntei a Deus do céu, ai
C
 Por que tamanha judiação

F(add9)
 Até mesmo a asa branca
C
 Bateu asas do sertão
F(add9)
 Então eu disse, adeus Rosinha
C
 Guarda contigo meu coração
F(add9)
 Então eu disse, adeus Rosinha
C
 Guarda contigo meu coração

Figura 50: Cifragem da música *Asa Branca*.
 Fonte: elaborado pelo autor.

A figura 51 mostra a *notação convencional* da melodia e do acompanhamento do *ukulele* da música *Asa Branca*.

Asa Branca

Compositores: Luiz Gonzaga / Humberto Teixeira
 Arranjado por: João Daniel C. da Costa

$\text{♩} = 70$

Voz

bater no cavalete bater no tampo C bater no braço Quan-doo-
 A - té

Ukulele

1 2 3 1 2 3

6

lhei a ter - raar - den - do qual fo -
 mes - moa a - sa bran - ca ba - teu

F(add9)

10

guei - ra de São João Eu per-gun - te - ei a Deus do céu ai
 a - sas do Ser - tão En - tão eu dis - se a - deus Ro - si - nha

C F(add9)

17

por que ta - ma - nha ju - di - a - ção Eu per-gun - te - ei
 guar - da con - ti - go meu co - ra - ção En - tão eu dis - se

C

23

a Deus do céu ai por que ta - ma - nha ju - di - a - ção
 a - deus Ro - si - nha guar - da con - ti - go meu co - ra - ção

C F(add9) C

Figura 51: Notação convencional da música Asa Branca.

Fonte: elaborado pelo autor.

Os alunos ainda não estavam com os seus *ukuleles*. Sentei-me em uma cadeira, ao centro do semicírculo, de modo que eu pudesse ver todos os alunos e vice-versa. Falei que iríamos aprender o ritmo baião. Cantei o ritmo, metricamente, usando os números um, dois e três, conforme a figura 52.



Figura 52: Célula rítmica do baião.
Fonte: elaborado pelo autor.

Em seguida, executei-o batendo com as duas mãos nas pernas nos tempos um e dois, e batendo palmas no tempo três. Pedi que os alunos fizessem esse movimento junto comigo. Solicitei que falassem o ritmo metricamente enquanto realizavam o movimento corporal. Mais da metade teve certa dificuldade em executar o ritmo. Decidi, então, fazer o ritmo começando apenas com um aluno, situado em uma das extremidades do semicírculo. A seguir, indiquei a entrada para o aluno que estava ao lado daquele que iniciou, e assim sucessivamente, até que ao final todos realizaram o ritmo simultaneamente. Mantive o ritmo por alguns minutos, aproximadamente dois minutos. Houve sensível melhora na execução.

Mostrei-lhes como faríamos o toque no *ukulele*. Toquei as quatro cordas com o polegar da mão direita efetuando dois golpes para baixo, nos tempos um e dois, e uma batida sobre as cordas, contra a escala, o braço, do instrumento, no tempo três – conforme especificado no terceiro compasso da partitura da figura 51 - produzindo um som percussivo. Solicitei aos alunos que fizessem o ritmo nos seus instrumentos. Houve dificuldades em manter a homogeneidade rítmica. Assisti cada aluno. Poucos alunos tiveram maior dificuldade em tocar e em manter a pulsação. Propus que fizéssemos o acorde *Dó maior* enquanto realizávamos o toque da mão direita. Ao final, conseguimos realizar o ritmo com andamento mais regular. Não foi possível trabalhar a troca de acordes durante a música porque o tempo da aula havia se findado.

Os alunos apresentaram o problema recorrente da dispersão, o que atrapalhou bastante a prática com o instrumento.

Faltaram dois alunos nessa aula. Ainda, um aluno estava se sentindo mal e pediu para não participar da aula.

4.1.15 Aula 14 -19/04/2017 (quarta-feira)

Na aula 14^a aula, houve algumas particularidades, *surpresas*.

Primeiramente, o equipamento de *datashow* não estava disponível no momento em que eu preparava a sala para a aula de música.

Outro problema foi que o cavalete de um dos *ukuleles* havia descolado, logo, faltaria um instrumento, caso a turma estivesse completa. Naquele momento, refleti sobre as possíveis estratégias que eu iria usar para resolver tais situações.

Quando os alunos entraram no auditório, perguntaram várias vezes onde estavam os equipamentos que ficavam em cima da mesa, referindo-se ao *datashow*, ao *notebook*. Expliquei-lhes que começaríamos a aula sem os mesmos e que eu tentaria buscá-los posteriormente, mas com o decorrer da aula vi que não seria necessário o uso de tais recursos.

Nesse dia faltaram seis alunos, logo, sobraram instrumentos.

Comecei a aula perguntando aos alunos de qual músico havíamos falado na aula anterior. Eles prontamente responderam *Luiz Gonzaga*.

Distribui os instrumentos e expliquei-lhes o ritmo de baião com a contagem, um, dois, três, já apresentada na figura 52. Sem que eu pedisse, alguns alunos começaram a executar o movimento corporal proposto na aula anterior em que usávamos a batida das mãos nas pernas nos tempos um e dois, e as palmas no tempo três. Todos fizeram dessa forma. Em seguida, fizemos o ritmo ao *ukulele*, tocando com o polegar da mão direita dois golpes para baixo, nos tempos um e dois, e uma batida das cordas contra o braço, no tempo três, conforme terceiro compasso da figura 51, produzindo um som percussivo. Repeti várias vezes para que os alunos fixassem o ritmo. Eles estavam com certa dificuldade em manter o andamento. Naquele momento, pensei que eles precisavam de uma referência com maior volume sonoro que o do meu *ukulele*.

Comecei a usar a mesa de madeira como instrumento de percussão. As batidas na mesa geraram um volume satisfatório para que todos pudessem ouvir o ritmo referência. Depois de muitas repetições o ritmo melhorou significativamente. Revisei os acordes *Dó maior* e *Fá maior com nona adicionada*. Todos fizeram os acordes sem problemas. Como a letra com a cifra da música *Asa Branca* não podia ser exibida, pela falta do *datashow*, indiquei as mudanças com as mãos, sendo que quando eu apontava para o meu lado direito fazíamos o acorde *Dó maior* e para o meu lado esquerdo, o acorde *Fá maior com nona adicionada*. Nas outras aulas, as execuções costumavam ser vinculadas à leitura da cifra ou da *notação analógica*.

Alguns alunos apresentaram dificuldades nas mudanças dos acordes. Um dos fatores que percebi que os atrapalhava era a postura incorreta para segurar o instrumento. Alguns ainda não seguravam o instrumento com firmeza, deixando-o *escorregar*, o que prejudicava a troca dos acordes. Outra questão observada é que alguns estudantes insistiam em efetuar as mudanças de acordes com o mesmo dedo, o que lhes tomava mais tempo pelo fato de a mão ter que se deslocar no braço do instrumento. Depois de tocarmos várias vezes, pedi que os alunos descansassem.

Comecei tocar ao *ukulele* o instrumental da música *I'm yours*, do músico *Jason Mraz*. Os alunos rapidamente identificaram a música. Ficaram animados e conversando. Alguns cantaram uma versão da música em português. Quando terminei, perguntei se conheciam a música. A maioria já havia escutado. Falei o nome da canção e do artista que a compôs e a gravou originalmente. Em seguida, toquei a música *Somewhere over the rainbow*, e falei que fazia parte do filme *O Mágico de Oz*.

Como os alunos tiveram muita dificuldade em se manter atentos durante as atividades de apreciação, resolvi explicar-lhes sobre a importância de apreciarmos uma peça, um concerto. Expliquei a diferença entre um *show* e um concerto. Disse que em um concerto deve-se fazer silêncio absoluto e que só devemos aplaudir ao final de cada peça. Os alunos riram bastante quando comentei que algumas pessoas batem palmas antes de a peça acabar, e que, por isso era importante estarem atentos à apresentação. Disse-lhes que quando fossem a um concerto se lembrassem disso. Entendo que, enquanto educadores musicais, devemos contribuir para a formação de um público consciente e crítico.

Os alunos me pediram para tocar a música *Billie Jean*, do *Michael Jackson*, que eu havia tocado na última aula. Assim que iniciei a execução, eles começaram a usar espontaneamente os *ukuleles* como percussão e me acompanharam sem que eu pedisse. Deixei-os à vontade para criarem. Como eles estavam empolgados, toquei um trecho da música *Fico assim sem você*, da dupla *Claudinho e Buchecha*. Os alunos rapidamente a identificaram e a cantaram junto comigo.

Expliquei-lhes que para tocar aqueles arranjos era preciso estudar mais o instrumento. Os alunos me perguntaram se eu ainda estudava. Respondi que nunca devemos parar de estudar e que, inclusive, as nossas aulas de música faziam parte do meu estudo de mestrado. Nesse momento, reforcei que a nossa pesquisa era uma das pioneiras no Brasil sobre o uso do *ukulele* para o ensino-aprendizagem de música e enfatizei a importância dos alunos para a mesma. Eles ficaram muito lisonjeados por isso.

4.1.16 Aula 15 – 24/04/2017 (segunda-feira)

Nesta aula, deixei os instrumentos nas cadeiras para que os alunos os manuseassem desde o início.

Como estava prevista uma apresentação musical da turma ao fim das aulas, refleti que não seria necessário apresentar conteúdos novos, mas sim, revisá-los para que os alunos os fixassem. Observo que enfatizamos para a direção da escola, para os responsáveis dos alunos, e para os estudantes que a apresentação não seria uma avaliação dos estudantes, mas sim, um fechamento das nossas atividades. Também foi esclarecido, desde o início, a todos os envolvidos, que Educação Musical não é sinônimo de *performance*, apesar da relevância desta, e que foram trabalhados outros aspectos tão importantes quanto a mesma, como, apreciação, história da música, conceitos musicais, criação, improvisação, etc., os quais não poderiam ser reduzidos a uma única apresentação. Portanto, no meu entender, é preciso que o educador musical contemporâneo atue no sentido de quebrar alguns paradigmas em relação ao ensino de música em ambiente escolar.

Comecei revisando as notas soltas das cordas soltas do *ukulele*. Prontamente, praticamente toda a turma falou os nomes de forma correta. Realizei, então, o *jogo da imitação* com essas notas; assim, pudemos relembrar os nomes das notas associados às cordas, e ao mesmo tempo, desenvolver a percepção rítmica e melódica dos alunos. Eu solfejei e toquei as notas ao mesmo tempo. Alguns, espontaneamente, também o fizeram. Outros somente tocaram as notas. Propus, então, que fizéssemos o *ostinato* em compasso quaternário das notas *Dó* e *Sol*, respectivamente, terceira e quarta cordas soltas; cada uma com a duração de dois tempos do compasso. Os alunos as fizeram sem dificuldades. Pela falta de atenção, alguns alunos *atravessaram* o tempo. Adverti-os para que se atentassem ao andamento. Rapidamente conseguiram realizar. Enquanto eles tocavam, executei parte das melodias temas dos desenhos *Bob Esponja* e *Pica-pau*, apresentadas, respectivamente, nas figuras 29 e 31. Prontamente, os alunos identificaram as músicas demonstrando alegria na execução. Ao final, elogiei-os pela *performance*.

Iniciamos a música *Lá, Lá, Mi*. Alguns alunos comentaram que já havíamos tocado essa música no começo das aulas. Concordei com eles, mas enfatizei que a estávamos relembrando, já que iríamos tocá-la em nossa apresentação. Expliquei a importância da repetição, não em demasia e acrítica, nas questões musicais e em outras áreas, como, por exemplo, nos estudos escolares, para o desenvolvimento das nossas habilidades. Repetimos algumas vezes e a execução ficou ótima. Propus que fizéssemos a divisão da turma em duas partes. Uma delas

tocaria o *ostinato* *Dó* e *Sol* e a outra, a música *Lá, Lá, Mi*. Ao executarmos, alguns alunos se perderam, mas, após algumas repetições, a execução ficou correta, o que produziu uma nova e interessante combinação melódica. Depois, trocamos as partes, ou seja, a parte que executou o *ostinato* faria a melodia da música e vice-versa. O resultado ficou satisfatório.

Em sequência, iniciei a música *Lá, Mi, Dó, Sol*, apresentada na figura 33. Pelo fato de essa música ser um pouco mais complexa que a anterior, os alunos apresentaram maior dificuldade na execução. Tocamos algumas vezes juntos e, em seguida, os atendi individualmente, ajudando-os até que todos, sem exceção, conseguissem tocar a música corretamente. É interessante observar que os estudantes, não somente nessa aula, mas em vários momentos, se ajudavam ou mesmo relatavam que alguns colegas não estavam conseguindo tocar corretamente. Essa característica de cooperação mútua é apontada como um dos aspectos positivos do ensino coletivo de música (CRUVINEL, 2005; GREEN, 2008). Tocamos a música algumas vezes mais e a *performance* ficou excelente.

Revisamos a nota *Ré pressionada*, conforme a figura 34. Novamente, executei o *jogo da imitação*, tocando a nota em variadas durações, para que os alunos pudessem memorizá-la. Realizamos algumas mudanças entre as notas *Dó*, solta, e *Ré*, para trabalhar a percepção e o desenvolvimento técnico no instrumento. Os alunos não tiveram dificuldade em tocar a nota pressionada.

Em seguida, comecei a cantar a música *Arco-íris*, ao acompanhamento da nota *Dó*, terceira corda solta. Os alunos, prontamente, relembraram a melodia e me acompanharam com as vozes e os *ukuleles*. Por falta de tempo, não foi possível dividir a turma para realizarmos a harmonia em grupo, conforme demonstrado na figura 37.

Nessa aula faltaram três alunos.

4.1.17 Aula 16 - 26/04/2016 (quarta-feira)

Iniciamos a aula em posse dos instrumentos e revisando a nota *Ré pressionada*, conforme a figura 34. Para que os alunos a memorizassem, a tocamos várias vezes na forma de imitação, em variadas durações rítmicas. Em seguida, fizemos variações com as notas *Dó* e *Ré*, ambas realizadas na terceira corda do instrumento, para que os alunos pudessem treinar a mudança de notas. De modo geral, não houve dificuldade nas mudanças das notas. Verifiquei que todos os estudantes haviam feito corretamente a nota *Ré*.

Revisamos a nota *Fá pressionada*, conforme a figura 36. Todos conseguiram executá-la corretamente, após algumas repetições. Continuamos com a execução da nota *Sol*

pressionada, conforme a figura 39. Assisti os alunos, atendendo-os individualmente, até que todos conseguissem realizá-la. Como alguns disseram ser mais difícil executá-la *presa*, dei-lhes a opção de usar a nota *Sol* da quarta corda solta. Expliquei-lhes que na música *Brilha, brilha estrelinha* o uso da nota *Sol pressionada* poderia facilitar o toque da mão direita.

Prosseguimos com a música *Arco-íris*, conforme a figura 38. Os alunos, imediatamente, a cantaram com domínio. Conforme explicado na quinta aula, os alunos ainda não possuíam a técnica da mão esquerda desenvolvida o suficiente para executarem acordes com mais de dois dedos; por isso, mantive o arranjo da música para que tocássemos a harmonia em grupo, também já explicado na quinta aula. Os alunos do grupo um tocavam as notas *Dó* e *Ré*; os do segundo, as notas *Mi* e *Fá*; e os do terceiro grupo, somente a nota *Sol*.

Antes de tocarmos com as divisões propostas, primeiramente todos realizamos somente as notas do grupo um; em seguida, apenas as do grupo dois; e, por último, as do grupo três, para que os estudantes pudessem tocar todas as notas. Executamos, finalmente, a música com as divisões, compondo a harmonia e o canto. Os alunos gostaram da ideia. Observo que alguns alunos quando estavam no grupo três, ou seja, tocando somente a nota *Sol*, optaram por tocá-la pressionada na segunda corda, conforme a figura 39, pois, segundo eles, a nota solta era muito fácil. A execução foi bastante satisfatória.

Não foi possível trabalhar a música *Brilha, brilha estrelinha* porque os estudantes estavam muito dispersos. Eles interrompiam a aula com perguntas, não relacionadas aos conteúdos ministrados naquele momento, e conversavam com os colegas mais próximos durante a execução da música. Quando eu estava lhes explicando algo, muitos não olhavam para mim, mas para o colega ao lado; outros continuavam tocando aleatoriamente. Um simples inseto, *inofensivo*, que andava pelo chão, também foi motivo para que ficassem desatentos. Tive que removê-lo, sem matá-lo – risos -, para que a aula pudesse continuar.

Quase metade da aula foi gasta para manter os alunos atentos. Abordei algumas questões sobre o nosso papel de cidadão na sociedade. Adverti-lhes que quando atrapalhavam a nossa aula eles prejudicavam o grupo, o coletivo. Falei-lhes que dependia da turma querer ou não fazer a apresentação e que precisavam estar comprometidos com a aula. Não somente nessa aula, mas durante todo o nosso percurso, procurei sempre mostrar-lhes a necessidade de respeitarmos as individualidades, mas também de valorizarmos o grupo, o coletivo, a sociedade.

Determinado aluno estava, insistentemente, atrapalhando a aula. Quase ao final da aula, retirei-o do semicírculo e deixei-o ao fundo da sala sem o instrumento. Conversei com a turma sobre o fato de haver, não somente em sala de aula, mas em outras esferas da nossa existência, consequências para as nossas atitudes.

Disse-lhes que não iria distribuir os adesivos para eles naquele dia, pois haviam atrapalhado a aula.

Faltaram três estudantes nessa aula.

4.1.18 Aula 17 - 03/05/17 (quarta-feira)

Iniciei a aula conversando com os alunos sobre o fato de a nossa apresentação estar próxima e que precisaríamos de concentração durante aula para que desenvolvêssemos a confiança e a prática para a nossa *performance*. Adverti-lhes que haveria benefícios nisso – a participação na apresentação, avaliação positiva, surpresas ao final do projeto - e possíveis consequências - a retirada do aluno da aula, nota baixa, não ganhariam as surpresas - conforme o comportamento e a participação deles durante a aula. Avisei-lhes que teríamos visitas durante essa aula. Eles ficaram curiosos sobre quem iria nos visitar.

Começamos a tocar a nota *Ré*, pressionando-se a terceira corda, na casa dois com o dedo dois, conforme a figura 34. Os alunos prontamente o fizeram, observando o diagrama exibido no *slide* e o meu instrumento. Atendi cada aluno, certificando-me de que todos haviam compreendido. Alguns poucos alunos executaram a nota com o dedo um. Disse-lhes que haviam acertado a localização da nota no braço do instrumento, mas adverti-os para que a fizessem com o dedo dois. Entendo que o desenvolvimento da técnica, apesar de não ser o aspecto mais importante, certamente pode ajudar ao aluno a executar com mais facilidade passagens mais complexas.

Em seguida, apresentei o *slide* contendo a nota *Fá*, conforme a figura 36. Da mesma forma, todos o fizeram sem dificuldades. Apresentei a nota *Sol*, na segunda corda, pressionada na terceira casa com o dedo três, conforme a figura 39. A maioria dos alunos não se lembrava da nota, mas todos entenderam onde a fariam. Naquele momento, reforcei que poderiam usá-la ou fazerem a nota *Sol* da quarta corda solta e que o importante era que conseguissem executar a nota *Sol* nos tempos corretos durante a execução da música *Brilha, brilha estrelinha*. A maioria dos alunos optou pela corda solta. Outros, motivados pelo desafio, optaram pela nota pressionada, executando-a sem problemas.

Primeiramente, cantamos a música acompanhada apenas pelo meu *ukulele*, para que fixassem o ritmo da melodia. Em seguida, dividi a primeira parte da música em duas partes, conforme a figura 40.

Tocamos a primeira parte três vezes. A maioria dos alunos conseguiu fazer sem problemas. Executamos, então, a segunda parte. Nesta, os alunos tiveram mais dificuldade na

execução, pois utilizávamos as notas *Ré* e *Fá*, pressionadas. É importante observar que, mesmo tendo entendido as notas no diagrama, já que as disseram corretamente, alguns alunos ainda tinham dúvidas sobre a localização exata no instrumento. Talvez, se tivessem mais contato com o instrumento durante a semana, a questão da memorização poderia ser melhorada, apesar de que, na minha percepção, se tratava mais da falta de atenção que propriamente de não se lembrarem das posições. Repetimos três vezes essa parte, que não ficou tão satisfatória quanto a primeira.

Propus que tocássemos as duas juntas, compondo a primeira parte da música. Como alguns alunos ainda não estavam seguros quanto à execução, decidi dividir a turma em três grupos de oito alunos, para que eu conseguisse visualizar as dificuldades individuais mais facilmente. Essa estratégia foi importante, pois se eu tivesse que escutar cada estudante tocar a música, não teríamos tempo para trabalharmos a segunda parte da música. Quando o grupo um estava executando a música, naturalmente os outros estudantes se dispersavam, ainda que eu lhes solicitasse atenção.

Durante a execução do grupo dois, alguns alunos dos outros grupos continuavam a tocar. Era preciso que ficassem em silêncio, para que eu pudesse ouvir os alunos do grupo dois. Naquele momento tive uma ideia, conforme o nosso referencial teórico, uma *reflexão na ação*. Solicitei aos alunos do grupo um e três que tocassem em mímica, isto é, eles executariam os movimentos, mas sem produzir o som. Propus que encostassem o polegar da mão direita nas cordas, assim como os dedos da mão esquerda pressionariam as casas, conforme as mudanças da música. Essa estratégia além de propiciar que os alunos repetissem e fixassem os conteúdos, ajudou a mantê-los mais concentrados e sem atrapalhar os colegas.

No momento da descrição e registro desta aula, *refletindo sobre a reflexão na ação*, inferi, conforme Schön (2007), que a nova estratégia metodológica, esse novo conhecimento advindo da prática, possa ser válido e aplicável a outros contextos de aulas coletivas de instrumento.

Tocamos a segunda parte da música. Como essa é composta por uma única frase que se repete, a executamos inteiramente. Os alunos o fizeram com maior facilidade. A figura 53 traz a segunda parte da música na *notação analógica*.

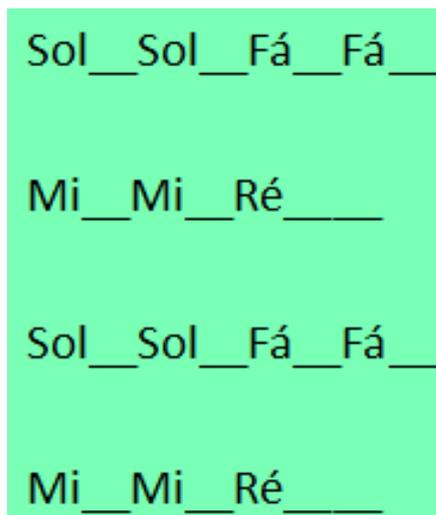


Figura 53: *Notação analógica* da segunda parte de *Brilha, brilha estrelinha*.

Fonte: elaborado pelo autor.

A diretora da escola, uma das pedagogas e uma das coordenadoras adentraram a sala, surpreendendo os alunos. Propus que fizéssemos a execução da música completa, tocando a primeira parte inteira, seguida da segunda parte e finalizando com a primeira. Os alunos tocaram de forma aceitável. Alguns alunos ainda não conseguiam executar todas as notas corretamente, pois se perdiam em algumas trocas. Ainda assim, a ideia musical ficou bastante clara. Os alunos mantiveram o andamento e rítmica da música de maneira excelente. Durante a execução, solfejei as notas junto com eles. Muitos cantavam as notas espontaneamente.

Tivemos uma breve pausa e a diretora conversou com os alunos sobre a importância das aulas de música, a necessidade de melhorarem o comportamento e a concentração, e o fato de que poderiam fazer uma excelente apresentação, caso se empenhassem. Falamos aos alunos que havíamos providenciado camisas para o dia da apresentação e que teríamos outras surpresas para eles. Os alunos ficaram muito motivados.

Em seguida, executamos a música inteira e o resultado foi superior em relação às *performances* anteriores.

É importante destacar que nessa aula os alunos se mantiveram mais focados desde o início. A presença da direção, em parte da aula, também ajudou bastante nesse processo.

Ao final da aula, distribuí aos estudantes o material impresso contendo os conteúdos trabalhados até aquela aula: diagramas de notas e acordes, as músicas com as notas, e as letras com os acordes cifrados. O material deveria ser colado no caderno de arte e serviria para que eles estudassem em casa. Ainda que estivessem sem o instrumento para treinarem em casa,

orientei-lhes a gravarem as letras, notas e acordes das músicas, pois, no dia da apresentação, não teríamos exibição dos conteúdos no *datashow* e nem estantes para apoiar o material.

Faltou apenas um aluno nesse dia.

4.1.19 Aula 18 - 08/05/2017 (segunda-feira)

Os instrumentos foram entregues no início da aula.

Houve um problema com o equipamento de *datashow* pouco antes do início da aula e, por isso não tivemos a projeção dos *slides*. Isso não foi necessariamente um fato negativo, pois precisávamos começar a tocar sem o auxílio dos recursos, já que, na nossa apresentação, não os usaríamos. Ademais, na aula anterior eu havia lhes distribuído o material contendo a maioria dos conteúdos que havíamos estudado, o que contribui para que eles estivessem mais familiarizados com os mesmos.

Relembrei com os alunos os acordes *Dó maior* e *Fá maior com nona adicionada*, apresentados, respectivamente, nas figuras 45 e 47. Alguns ainda tinham dúvidas sobre a diferença entre os acordes e notas. Tornei a explicar-lhes tais questões e, ao final, perguntados se haviam compreendido, todos afirmaram que sim. Assisti, individualmente, a todos eles para que não restassem quaisquer dúvidas. Nessa etapa, os alunos já estavam manuseando os instrumentos com mais destreza.

Expliquei como tocaríamos a música *Maria Fumaça*, conforme explicado na décima segunda aula e mostrado na figura 49. Enfatizei que as cifras indicavam onde ocorreriam as trocas dos acordes. Relembrei também como faríamos o toque da mão direita. Os alunos executaram os movimentos facilmente. Ao lhes dar algumas instruções sobre o movimento do pulso e de quais dedos usar, alguns alunos sugeriram combinações pertinentes e ficaram entusiasmados em contar como estavam fazendo o toque. Deixei-os à vontade para executarem os movimentos.

Os movimentos foram realizados: (a) apenas com o dedo polegar, movimento-o para baixo com a polpa do dedo, e para cima com o dorso; (b) com o dorso do dedo indicador, para baixo, e para cima, com a polpa do dedo; (c) usando a polpa do polegar, para descer, e a polpa do indicador, para subir, (d) utilizando o dorso do indicador para baixo e o dorso do polegar para cima, e (e) por último, usando a combinação dos dedos de forma que o dorso dos dedos indicador, médio, anelar e mínimo, golpeasse, simultaneamente, as cordas para baixo, e o dorso do polegar o fizesse para cima. As escolhas dos alunos foram bastante variadas.

Quanto ao ritmo, realizamos o toque em colcheias, em compasso quaternário, conforme já explicado na figura 43. Expliquei aos alunos para se orientarem pelos movimentos da minha mão direita, mas, principalmente, pela divisão dos tempos, sendo que nos *apoios*, isto é, na contagem dos números um, dois, três, quatro, ocorreriam os movimentos descendentes; e nos *impulsos*, equivalentes aos *contratempos*, que na aula os chamei pela vogal *e*, os movimentos ascendentes. Tocamos e cantamos a música, simultaneamente, algumas vezes. A maioria dos alunos conseguiu se orientar satisfatoriamente. A turma manteve o andamento constante. Nas primeiras repetições, os alunos tiveram mais dificuldade com as mudanças de acordes. Ao final, a maioria o fez com mais facilidade. A afinação vocal também foi satisfatória.

Quanto ao arranjo da música, iniciamos abafando as cordas com a mão esquerda e tocando, em semínimas, somente para baixo, com a mão direita. Dessa forma, obtivemos um som percussivo, com o objetivo de imitar o som do trem, já explicado na décima segunda aula e apresentado na figura 43.

Começamos com a pulsação lenta, tocando o *ukulele*, apenas percussivamente. Indiquei a entrada para um aluno de uma das extremidades. Em seguida, aponte a entrada para o aluno adjacente, e assim, sucessivamente, até que todos estivessem tocando juntos. Novamente, refizemos o processo, com o aluno da extremidade tocando em colcheias, enquanto o restante da turma mantinha o ritmo em semínima. Aumentamos sensivelmente o andamento. Sucessivamente, os alunos foram *dobrando*, isto é, começaram a tocar em colcheias, até que todos estivessem tocando nessa rítmica. Repetimos o mesmo processo com o andamento um pouco mais rápido. Agora, o primeiro aluno continuava a tocar em colcheia, mas executando o acorde *Dó maior*, enquanto os outros tocavam percussivamente, até que após as entradas sucessivas, todos estivessem tocando o acorde em colcheias. A partir de então, cantamos a música.

Na primeira vez cantada, o andamento estava em torno de 70 BPM, considerando a semínima como referência. Na segunda repetição, aumentamos o andamento para aproximadamente 110 BPM. Na terceira e última, executamos a música ainda mais rápido, em torno de 130 BPM. Nesta, propus que na frase “pois quer descansar, velha ela está” diminuíssemos, drasticamente, o andamento para lento, para provocar o efeito de *cansaço do trem* e finalizássemos a música ao meu gesto. Propus que, mesmo finalizada, alguns alunos ainda tocassem *piano* e aleatoriamente para dar a ideia de que o trem estivesse parando aos poucos.

A *performance* dos estudantes foi excelente. Ao final, um deles perguntou se podiam se aplaudir. Disse que sim - risos. Falei que ainda não era nota dez – risos -, e que precisávamos melhorar alguns detalhes. Eles ficaram sugerindo notas – risos - e se divertiram com isso.

Houve razoável melhora no comportamento dos alunos. A apresentação certamente contribuiu para isto, pois os alunos estavam motivados para o nosso evento.

Não foi possível trabalhar a música *Asa Branca*, pela falta de tempo.

Nessa aula, recebi a notícia que uma aluna havia sido transferida para outra escola, fora do Estado.

Faltaram dois alunos nesse dia.

4.1.20 Aula 19 – 10/05/2017 (quarta-feira)

Iniciamos a aula permitindo que os alunos tomassem posse dos instrumentos.

Primeiramente, avisei aos alunos que tocaríamos a música *Asa Branca*.

Exibi, em seguida, através da projeção, os acordes *Dó Maior* e *Fá maior com nona adicionada*, apresentados, respectivamente, nas figuras 45 e 47. Verifiquei se cada estudante havia feito os acordes corretamente. Os alunos, prontamente, se lembraram.

Prossegui perguntando se os alunos se lembravam de como tocar o ritmo baião. Uma aluna demonstrou o ritmo ao *ukulele* de forma satisfatória, executando-o da seguinte forma: os tempos um e dois eram tocados com a mão direita efetuando dois golpes para baixo, e o tempo três batendo-se com a mão direita sobre as cordas contra o braço do instrumento, próximo à área de encontro entre braço e corpo, conforme explicado na décima terceira aula e apresentado na figura 51. Parabenizei-a por isso, já que havíamos aprendido o ritmo baião há quase um mês dessa aula. Iniciamos a contagem rítmica somente com as vozes cantando um, dois, três, conforme demonstrado no terceiro compasso da notação musical mostrada na figura 51. Os alunos o interpretaram corretamente.

Propus que fizéssemos, primeiramente, o ritmo no *ukulele*, percussivamente: os tempos um e dois eram tocados com a mão direita efetuando dois golpes sobre o cavalete, para produzir um som mais grave, e o terceiro tempo, batendo-se com a mão esquerda no tampo do instrumento, próximo à área de encontro entre braço e corpo, não sobre as cordas como anteriormente mencionado, o que produzia um som mais agudo.

Expliquei-lhes que o objetivo era tentarmos reproduzir o ritmo feito pela zabumba, um dos instrumentos fundamentais do baião. Alguns alunos sugeriram tocar em outras partes do instrumento, de forma criativa. Elogiei a criatividade deles, mas disse que, como se tratava de

um arranjo, seria importante todos executarmos em uníssono o som percussivo, para destacar os sons graves e agudos. Vali-me desse momento para relembrar os conceitos de grave e agudo explicados em aulas anteriores. Falei sobre como o tamanho da caixa de ressonância influenciava nos sons graves e agudos dos instrumentos.

Ao tocarmos, percebi que alguns alunos tinham um pouco de dificuldade para utilizar as duas mãos. Sem que eu comentasse nada, uma aluna me chamou e me mostrou como ela estava fazendo as batidas. Ela golpeava o cavalete e o tampo apenas com a mão direita. Lembrei-me imediatamente que em um dos meus arranjos para orquestra de violões, que continha o mesmo toque percussivo do ritmo baião, alguns alunos preferiam usar somente a mão direita em todos os toques, por acharem que era mais fácil dessa forma.

Refleti na ação, e sugeri que todos nós fizéssemos o toque somente com a mão direita. O resultado foi superior comparado à execução com as duas mãos. Ademais, manter a mão esquerda próxima às primeiras casas contribuiu para maior estabilidade do instrumento junto ao corpo dos alunos. Agradei a aluna por ter compartilhado a sua ideia conosco. Ela aparentou ter ficado feliz com sua contribuição. Em acordo com a proposta da reflexão como a base das práticas profissionais, o toque proposto inicialmente pôde ser alterado e ajustado para facilitar a execução dos alunos. Conforme Ausubel (MOREIRA, 2006), nós aprendemos a partir de elementos prévios, ou seja, aquele novo conhecimento teve sentido para mim a partir de uma experiência anterior. Na perspectiva da *musicalidade abrangente* e da *prática reflexiva*, são produzidos novos saberes a partir do fazer.

Prosseguimos tocando os acordes, com a mão direita executando dois golpes para baixo e um contra o braço do instrumento. A maioria dos alunos conseguiu realizar o ritmo com facilidade. Para auxiliá-los com maior precisão, propus que tocássemos em grupos de apenas quatro alunos. Enquanto um grupo tocava, sugeri aos outros estudantes que fizessem a mímica dos movimentos, para que pudessem assimilar o ritmo e se mantivessem mais focados.

Cantamos a música, acompanhados por mim ao *ukulele*, para que os estudantes pudessem recordar a melodia e também descansar as mãos. Posteriormente, tocamos todos juntos. Os estudantes conseguiram manter o andamento satisfatoriamente. Contudo, quando executamos a música, a mudança dos acordes não ficou satisfatória. Naquele momento, os alunos se dispersaram. Para facilitar a mudança dos acordes, simplifiquei o ritmo para que a mão direita executasse somente dois movimentos para baixo, em acordo com as pulsações do compasso, sem a batida no braço do instrumento, realizada no terceiro tempo. Dessa forma, obtive sensível melhora na troca dos acordes. Ainda assim, o resultado não foi adequado.

Como o tempo da aula havia se acabado, não foi possível repetir a música com o ritmo original.

De modo geral, o comportamento da turma melhorou, apesar de alguns alunos ainda se manterem dispersos.

Falei aos estudantes sobre alguns detalhes sobre a apresentação, como: camisas, posicionamento das cadeiras, data, etc. Os alunos estavam muito animados para o nosso evento. Prometi-lhes algumas surpresas.

Todos os estudantes estavam presentes nessa aula.

4.1.21 Ensaio 1 – 15/05/2017 (segunda-feira)

Primeiramente, destaco a minha alegria em chegar ao auditório e ver o lindo painel que um dos funcionários da escola, gentilmente, havia feito para a nossa apresentação.

O ensaio ocorreu no mesmo auditório no qual vínhamos desenvolvendo as aulas de música. Desta vez, dispus as cadeiras em duas fileiras, no formato em que estariam no dia da apresentação. Havia um palco no auditório. Uma das fileiras continha cadeiras, lado a lado, e foi posicionada sobre o palco. A outra, foi colocada à frente e abaixo do palco, para que todos os alunos pudessem ser vistos pelo público, conforme apresentado na figura 54.



Figura 54: Disposição das cadeiras nos ensaios e na apresentação.
Fonte: elaborado pelo autor.

Enfatizei aos estudantes a importância de se concentrarem, pois o dia da apresentação estava se aproximando.

Começamos pelo *ostinato* com as notas *Dó* e *Sol*. Os alunos o fizeram com bastante facilidade. Toquei sobre o mesmo os temas dos desenhos *Bob Esponja* e *Pica-pau*. Ficou excelente.

Em seguida, tocamos a música *Lá, lá, Mi*. Antes de iniciarmos a tocar, realizamos o solfejo a fim de ajudar os alunos a memorizar as notas e o ritmo, uma vez que na apresentação não usaríamos *slides* ou material impresso. Os alunos executaram a música muito bem.

Prosseguimos com a música *Lá, Mi, Dó*. Novamente, realizamos o solfejo antes de a tocarmos. Alguns alunos ainda não tinham memorizado a sequência, por isso a repetimos algumas vezes. Tocamos a música três vezes. O resultado foi ótimo.

Em continuidade, iniciamos a música *Brilha, brilha estrelinha*. Os alunos enfatizaram que essa era música era difícil. Relembramos rapidamente as notas pressionadas *Ré* e *Fá*. Todos os estudantes as fizeram corretamente. Realizamos o solfejo da primeira parte e, em seguida, a tocamos. Alguns alunos ainda apresentavam dificuldades na mudança das notas feitas com a mão esquerda. Repetimos algumas vezes. Houve melhora no resultado. Em seguida, solfejamos e tocamos a segunda parte da música. Da mesma forma, houve dificuldades na troca da notas por alguns estudantes. Tocamos algumas vezes a segunda parte. Finalizamos tocando a música inteira duas vezes. O resultado ainda não estava satisfatório, apesar de se poder identificar, claramente, a música.

Eu estava de frente para os alunos no ensaio e o fazia dessa maneira na apresentação. Para a execução das músicas instrumentais, combinei com eles que eu iria fazer mímica, e eles poderiam fazer a leitura labial para se orientarem.

Continuamos com a música *Arco-íris*. Dividi a turma em três grupos, da seguinte forma: quatro alunos da fileira da frente, com os respectivos quatro alunos da fileira de trás, formavam o grupo um; da mesma forma, os alunos adjacentes a estes, o grupo dois; e, com o restante dos alunos, compusemos o grupo três. Assim como havíamos feito nas outras aulas, o grupo um tocou as notas *Dó* e *Ré*; o grupo dois, *Mi* e *Fá*, e o grupo três, somente a nota *Sol*. Toquei uma vez com cada grupo, separadamente, e, depois, executamos a música inteira duas vezes. O resultado foi muito bom.

Em sequência, tocamos a música *Maria Fumaça*. Comecei revisando os acordes *Dó maior* e *Fá maior com nona adicionada*. Os alunos se lembraram facilmente dos acordes. Combinei com eles um código para ajudá-los nas mudanças dos acordes durante a execução. Como eu estava de frente para eles, padronizei que quando apontasse com a mão direita ou

realizasse algum movimento corporal para o meu lado direito, o esquerdo deles, tocaríamos o acorde *Dó maior*. Da mesma forma, quando eu sinalizasse algo para o meu lado esquerdo, o direito deles, mudaríamos para o acorde *Fá maior com nona*. Falamos que esse era o nosso *segredo*. Os alunos gostaram do *mistério* - risos.

Em relação à mão direita, fizemos o ritmo em colcheias, com movimentos alternados para baixo e para cima, conforme já explicado. A maioria dos alunos não teve dificuldades nas trocas. Propus que tocássemos a música três vezes. Na primeira, em andamento mais lento, na segunda, aumentando-se a velocidade e, na última, bastante rápido. Conforme combinado anteriormente, na frase “pois quer descansar”, da última repetição, diminuímos, drasticamente, o andamento, tornando-o mais arrastado e com menor intensidade, para criar a sensação de *cansaço* da *Maria Fumaça*. Após duas repetições conseguimos um resultado satisfatório.

Não ensaiei a parte que imitávamos a partida do trem usando as cordas abafadas e tocadas em semínimas, pois o tempo da aula já estava avançado.

Finalmente, iniciamos a música *Asa Branca*. Os acordes usados eram os mesmos da música anterior. Como os alunos tinham apresentado dificuldades para a troca dos acordes nessa música em aulas anteriores, decidi priorizar o treino da mão esquerda. Para isso, pedi que realizassem o ritmo com a mão direita fazendo apenas dois movimentos para baixo, em acordo com o pulso da música, ou seja, nos tempos um e dois do compasso, sem a síncope do baião. Realizamos a música inteira apenas duas vezes, pois já havíamos ultrapassado 10 minutos do horário de encerramento da aula. Os alunos apresentaram maior dificuldade na troca dos acordes. Acredito que isso se deu pelo fato de ocorrerem mais mudanças que na música *Maria Fumaça*.

Marcamos os lugares de cada aluno nas cadeiras. Mantivemos a mesma disposição no ensaio seguinte e no dia da apresentação.

Faltaram dois alunos a esse ensaio.

4.1.22 Ensaio 2 - 16/05/2017 (terça-feira)

Iniciamos o ensaio com a música *Asa Branca*. Revisamos rapidamente os acordes *Dó maior* e *Fá maior com a nona adicionada*. Propus que fizéssemos o ritmo do baião batendo com a mão direita duas vezes no cavalete e uma vez no tampo do *ukulele*, conforme já explicado outrora. Combinamos de começar pelo aluno da fileira anterior e ao meu lado direita. Em seguida, cada aluno adjacente começaria a tocar, enquanto o anterior manteria o toque. Quando o último aluno da primeira fileira tocou, o estudante da fileira de cima, que estava ao meu lado

esquerdo, deu continuidade ao ritmo, até que todos tocassem juntos, percussivamente. Os alunos fizeram o ritmo com andamento correto e bem sincronizado.

Enquanto mantínhamos o efeito percussivo, repetimos a sequência com o aluno que deu início à mesma, realizando agora o acorde *Dó maior*. O toque seria feito com dois movimentos da mão direita para baixo e uma batida sobre as cordas contra o braço, conforme já descrito. Dei a opção aos alunos que se houvesse dificuldade, poderiam fazer apenas os dois movimentos para baixo, sem precisar bater no braço do *ukulele*. A maioria deles fez dessa forma, pois achou mais fácil. Ainda assim, os alunos apresentaram certa dificuldade com as mudanças de acordes no ritmo de baião. Repetimos a música duas vezes, cantando somente duas estrofes. Ao final, pedi que mantivessem o acorde *Dó maior* no ritmo enquanto eu fazia a *frase instrumental clássica* da música, conforme a figura 55, no *ukulele*⁶³.

The image shows two systems of musical notation for the song 'Asa Branca'. The first system consists of two staves: the top staff is labeled 'Melodia (uke)' and the bottom staff is labeled 'Acompanhamento (uke)'. The melody starts with a quarter rest, followed by a sequence of notes: a quarter note B-flat, an eighth note G, a quarter note F, an eighth note E, a quarter note D, and an eighth note C. The accompaniment is a rhythmic pattern of chords in 4/4 time, starting with a C major chord. The second system shows a continuation of the melody and accompaniment, with the melody starting on a quarter note D and the accompaniment continuing with chords. A circled '4' is placed above the first measure of the second system, and a circled '5' is placed above the fifth measure of the second system.

Figura 55: Notação convencional da frase instrumental clássica da música *Asa Branca*.

Fonte: elaborado pelo autor.

Para encerrar, propus que fizéssemos movimentos rápidos alternados, um trêmulo, com a mão direita sustentando o acorde *Dó maior*, para produzir um final grandioso, conforme o quinto compasso da figura 55. Acordamos que, ao meu sinal, faríamos um toque final, deixando o som soar. Os alunos se divertiram muito, fazendo essa *bagunça*. O final da música ficou bastante satisfatório.

⁶³ Usei um *ukulele* modelo *concert* para executar a melodia. A nota si bemol, escrita na notação da figura 54, não pode ser feita em um *ukulele* com apenas 12 casas, quantidade esta, comum em muitos *sopranos*.

Em sequência, tocamos a música *Maria Fumaça*. Dessa vez, iniciamos com o efeito percussivo, obtido com o abafamento das cordas pela mão esquerda e tocando uma batida para baixo, com a mão direita, em semínima. Da mesma maneira que na música *Asa Branca*, iniciamos com um aluno até que ao final todos estivessem tocando o ritmo. A única diferença é que nessa música iniciamos com o aluno da fileira posterior, ao meu lado esquerdo, e terminamos com o aluno da primeira fileira anterior desse mesmo lado. Repetimos o processo com a mão direita realizando o ritmo com movimentos alternados, para baixo e para cima, em colcheias, conforme abordado anteriormente. Enquanto os alunos mantinham o ritmo com notas percussivas, o aluno que deu início à sequência começava a tocar o acorde *Dó maior* até que todos tocassem esse acorde. A partir de então, cantamos a música três vezes, conforme descrito no primeiro ensaio.

Ensaíamos a música *Arco-íris* com a adição de novos elementos. Propus que tentássemos compor uma *paisagem sonora* com três cenas imaginárias. A primeira se tratava de imaginarmos um local com verde, com pássaros, em um dia ensolarado, com os elementos da natureza, etc. Para representar tal cena, iniciei, sozinho, um tema harmonioso ao som do *ukulele*, de forma improvisada, na tonalidade de *Dó maior*. Fiz umas variações sobre esse acorde utilizando somente as notas da escala maior e da pentatônica maior do tom de *Dó*, para que soasse bastante *consonante*.

Em seguida, propus que reproduzíssemos o som da chuva e da tempestade, para produzir a sensação que havia mudado o tempo na primeira paisagem. Assim como nas músicas anteriores, começamos apenas com um aluno, e com entradas sucessivas e graduais dos outros alunos. Os alunos fizeram as batidas percussivas usando principalmente o corpo do *ukulele*. Conseguimos obter o efeito da chuva começando fraca e se tornando intensa e contínua. Para gerar o efeito da chuva se enfraquecendo, fizemos o movimento inverso do início, ou seja, enquanto os todos os alunos tocavam, cada aluno foi parando de tocar, até que, ao final, somente um deles tocasse. Pedi que nesse momento alguns alunos tocassem aleatoriamente, em intensidade *piano*, para produzir o efeito dos pingos de chuva. A aluna que havia descoberto o som tocando o fundo do *ukulele*, de forma circular, descrito anteriormente, realizou tal efeito nesta *paisagem*.

Por fim, cantamos a música, que representou a terceira paisagem, um arco-íris após a chuva. O resultado ficou muito bom e os alunos gostaram bastante da ideia de fazermos os três movimentos.

Propus que tocássemos todo o repertório em sequência, como faríamos na nossa apresentação. A sequência das músicas foi: (1) o *ostinato* com as notas *Dó* e *Sol*, como

acompanhamento dos temas do *Bob Esponja e Pica-pau*; (2) a música *Lá, Lá, Mi*; (3) a música *Lá, Mi, Dó, Sol*; (4) *Brilha, brilha estrelinha*; (5) a criação da *paisagem sonora* contendo a música *Arco-íris*; (6) *Maria Fumaça*; e (7) *Asa Branca*.

As três primeiras músicas foram executadas com facilidade pelos alunos. Para tocar a música *Brilha, brilha estrelinha*, relembramos, rapidamente, no *ukulele* as notas que a compunham. Ainda havia alguns alunos com dificuldade em efetuar a mudança das notas durante a execução da música. Repetimos a música duas vezes. Houve sensível melhora na *performance* dos alunos. A criação da *paisagem sonora* na música *Arco-íris* ficou bem executada. A execução da música *Maria Fumaça* foi boa. Foi preciso repetir algumas vezes a parte em que diminuíamos, abruptamente, o andamento ao final da terceira repetição. A parte percussiva da música *Asa Branca*, também ficou boa. O ritmo baião ficou bem definido. Contudo, quando os alunos efetuavam a mudança dos acordes, alguns perdiam o ritmo da mão direita. A maioria dos alunos fez somente dois toques para baixo. Ainda assim, no todo, a *performance* foi aceitável.

A afinação vocal dos alunos nos solfejos e nas músicas cantadas foi ótima. Destaco importante evolução desse aspecto em relação às primeiras aulas. Acredito que o uso do *ukulele* tenha contribuído muito para isso, uma vez que o instrumento lhes servia como referência. Em meu entendimento, um indicativo do desenvolvimento da afinação e do *ouvido musical*, é que nas últimas aulas os alunos tinham mais consciência de quando os seus instrumentos estavam desafinados.

Ao final, ensaiamos os cumprimentos à plateia.

Nesse ensaio faltou uma aluna.

4.1.23 Apresentação – 17/05/2017 (quarta-feira)

A apresentação ocorreu no auditório da escola. Estavam presentes os pais e/ou familiares dos alunos, a direção, a equipe pedagógica, alguns docentes, coordenadoras e representantes da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Guarapari.

Iniciamos o evento com a saudação da diretora da escola aos convidados. Em seguida, fiz uma breve apresentação, usando o *datashow*, sobre a história, a pronúncia, os modelos, entre outros aspectos, do *ukulele*. Demonstrei algumas músicas ao instrumento, apresentei as diferenças de tamanho e sonoridade dos modelos *soprano*, *concert* e *tenor*. Também levei um cavaquinho brasileiro, para que pudessem ver as diferenças de tamanho e som entre este e o dos

ukuleles. Entendo que é importante a formação de público, principalmente pelo fato de o instrumento ser, relativamente, pouco conhecido no Brasil.

Prossigui com um breve relato sobre os objetivos da pesquisa e mencionei alguns resultados obtidos nesse estudo com os estudantes. Abordei a dificuldade em lidar com aquela quantidade de alunos, e que a falta de disciplina e concentração em sala tinham sido os principais problemas enfrentados durante as aulas de música. Citei, também, os aspectos positivos como o fato de os estudantes serem criativos, participativos, sensíveis, de não ter havido nenhum problema relevante no aspecto cognitivo. Falei, ainda, da importância das aulas de música para os alunos e que aquela apresentação não refletiria tudo o que foi desenvolvido durante as aulas, mas que era somente um fechamento daquela etapa. Conforme mencionado, penso que é importante desconstruir a ideia recorrente de que o ensino-aprendizagem de música na escola é sinônimo, exclusivamente, de *performance*.

Convidei, então, os alunos para adentrarem o auditório. Os estudantes haviam ficado ao lado de fora, enquanto eu falava ao público. Antes de a apresentação começar, estive com os alunos em uma sala onde a diretora, coordenadoras e professora, arrumavam os estudantes. Foram feitas camisas contendo o desenho do *ukulele*, o nome *Projeto de Ukuleles* e o nome da escola. Também foram providenciados colares havaianos para os estudantes. Os alunos estavam muito animados. Ali, dei-lhes as últimas coordenadas para a nossa apresentação. Os estudantes foram recebidos com aplausos. De forma organizada, se sentaram em suas respectivas cadeiras.

Executamos as músicas na sequência programada: (1) o *ostinato* com as notas *Dó* e *Sol* para acompanhamento dos temas do *Bob Esponja* e *Pica-pau*; (2) a música *Lá, Lá, Mi*; (3) a música *Lá, Mi, Dó, Sol*; (4) *Brilha, brilha estrelinha*; (5) a *paisagem sonora* contendo a música *Arco-íris*; (6) *Maria Fumaça*; e, (7) *Asa Branca*.

O resultado foi ótimo. Os estudantes tocaram e cantaram muito bem. Mantiveram-se concentrados. Houve alguns erros. Alguns alunos não conseguiram executar todas as notas ou efetuar todas as trocas dos acordes, mas, de maneira geral, a nossa *performance* ficou excelente. Sem dúvida alguma, superior às das aulas e às dos ensaios.

A plateia ficou de pé e aplaudiu bastante os alunos. A cumprimentamos, em agradecimento. Os estudantes ficaram muito felizes. Fiquei muito contente e emocionado com o resultado.

Agradei a todos - alunos, membros da escola, familiares, convidados, etc. - pela contribuição para esta pesquisa. Destaco que todos os pais e/ou responsáveis dos estudantes que participaram da apresentação estavam presentes. A diretora os parabenizou por isso e enfatizou a importância da presença da família na vida escolar dos alunos. Somente um estudante não

compareceu à apresentação. Ao final, muitos pais vieram nos agradecer – a mim e a equipe da escola- e nos parabenizar pelo trabalho desenvolvido.

Destaco o empenho da escola nas várias etapas desta pesquisa-ação – cessão do espaço, tempo dispensado ao planejamento e organização das aulas, suporte dos profissionais, materiais e equipamentos, confecção das camisas e painel, etc. Ainda, foi feita uma pequena recepção para os convidados, após a apresentação. Também foi distribuída uma *lembrança*, que continha *guloseimas*, para cada aluno.

4.2 AS ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES

As respostas dos estudantes foram agrupadas nas respectivas perguntas, organizadas em forma de tópicos. Foram entrevistados 24 estudantes.

4.2.1 Você já tinha tido aulas de música na escola?

Dos 24 estudantes, somente 2 afirmaram que haviam tido aulas de música na escola. Ambos relataram que as tiveram em escolas de outros municípios.

4.2.2 E fora da escola, por exemplo, na igreja, em projetos, aulas particulares, você já teve aulas de música?

Sobre terem feito aulas de música em outro ambiente que não fosse a escola, 16 estudantes responderam que nunca tinham feito aulas de música e 8 estudantes disseram que fizeram aulas: no Programa *Mais Educação*⁶⁴ - 1 estudante; no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil⁶⁵ (Peti) - 2 estudantes; e na Igreja – 5 estudantes.

⁶⁴ Programa criado pelo Governo Federal, direcionado ao Ensino Fundamental, que tem por objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. Além do acompanhamento pedagógico nas disciplinas citadas, são desenvolvidas atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer (BRASIL, c2016).

⁶⁵ Programa do Governo Federal que objetiva retirar crianças e adolescentes, menores de 16 anos, do trabalho precoce, com exceção dos que possuem mais de 14 anos e estão na condição de menor aprendiz (BRASIL, 2015).

4.2.3 Além do *ukulele*, você toca algum instrumento musical?

Perguntados se tocavam algum instrumento musical que não fosse o *ukulele*, 17 estudantes relataram tocar algum instrumento: 2 estudantes disseram tocar flauta; 1, relatou tocar percussão; 1, violino; 1, violoncelo; 1, não soube identificar o nome do instrumento, segundo ele de percussão; 1, relatou que, além de tocar violão, estava aprendendo cavaquinho; um gaita; 6, violão; 2, bateria; 1, violão e bateria. Apenas 7 alunos relataram não tocar nenhum instrumento musical.

Observo que, apesar de 16 estudantes terem afirmado que não haviam estudado música antes das nossas aulas de música, muitos deles relataram ter contato com os instrumentos citados em suas casas, o que, remete ao aprendizado *informal*.

4.2.4 Você já conhecia o *ukulele* antes das aulas?

Sobre conhecerem o *ukulele* antes das aulas de música, 19 estudantes disseram que não conheciam o instrumento. Dos que disseram conhecê-lo: 1 relatou que viu o *ukulele* na casa de um primo; 1 o viu em um desenho animado; 1, através de um vídeo na internet e no Peti; 1, por meio da internet; 1, não soube dizer de onde conhecia o *ukulele*.

4.2.5 Você gostou das aulas de música com o *ukulele*? Por quê?

Os estudantes foram unânimes em dizer que gostaram das aulas de música com o *ukulele*. Perguntados sobre o porquê de terem gostado, afirmaram⁶⁶:

“Porque nós fazia muitas coisa [...] você ensinava muito [...] aí nós foi lá e foi aprendendo [...] devagarzinho, nós foi aprendendo”;

“Por causa que eu achei muito massa/maneiro”;

“Eu achei muito legal, porque você é legal, o instrumento é legal também, as aulas é legal”;

“Porque eu aprendi o *Fá*, o *Ré*, o *Lá*, o *Mi* [...] o *Dó* solto;

“Porque eu gostei das música e porque é divertido”;

“É um instrumento novo [...]”;

“Porque você ensina a gente muito [...]”;

⁶⁶ Foram transcritas as respostas dos 24 estudantes, sem correções gramaticais.

“Porque tinha músicas legais também [...]”;

“Porque era muito legal e um instrumento novo, que veio de Portugal [...] aí foi transferido para o Havai [...] e aí começaram a tocar [...] aí eu me inspirei”;

“Por causa que a gente toca [...] e a gente aprendia bastante coisas [...] e também fazia a gente se divertir”;

“Porque eu aprendi mais coisas [...] aprendi como se toca”;

“Ah, porque elas são bastante divertidas, ela traz bastante diversão pra nossa vida”;

“Por causa de [...] é um divertimento [...] é legal, a gente aprende uma coisa nova”;

“Porque foi muito legal e a gente fez alguma coisa na escola, de música”;

“Porque eu achei assim [...] legal”;

“Porque eu tava conseguindo quase tudo [...] só tive dificuldade na música *Brilha, brilha, estrelinha*”;

“Elas são legais, por causa que [...] a gente faz apresentação [...], a gente aprende nota nova [...], aula é legal”;

“Porque foi legal”;

“Eu gostei de tocar junto [...] eu gostei muito de aprender [...] *Fá, Mi* [...], essas coisas que a gente aprendeu”;

“Porque é muito legal [...], cantar e [...] tocar [...]”;

“Porque eu comecei a gostar de tocar *ukulele*”;

“Ah é muito divertido, a gente aprende [...] faz um monte de coisa legal”;

“Muito legal”;

“Porque isso [...] é muito divertido [...] e é muito bom”;

4.2.6 Achou fácil, médio ou difícil tocar o *ukulele*?

Sobre a facilidade ou dificuldade de se tocar o *ukulele*, 10 alunos acharam fácil, 13 acharam médio; e 1 disse que era difícil. Não estava previsto no formulário da entrevista, perguntar aos alunos o porquê de acharem fácil, médio ou difícil, mas alguns estudantes me disseram ser *médio*, pois não conseguiram efetuar as trocas das notas ou acordes corretamente. Dos poucos que me relataram o motivo de suas respostas, nenhum se queixou de qualquer incômodo nos dedos durante o aprendizado do *ukulele*.

4.2.7 Você acha que as aulas de *ukulele* te ajudaram a aprender música?

Todos os 24 estudantes disseram que as aulas de música com o *ukulele* os ajudaram a aprender música.

4.2.8 Você gostaria de continuar a estudar música?

Os 24 alunos disseram querer continuar a estudar música, após as nossas aulas.

4.2.9 Gostou de participar da apresentação? Por quê?

Participaram da apresentação 23 estudantes. Todos disseram que gostaram de se apresentar. Perguntados sobre o porquê de terem gostado, responderam:

“Porque é muito boa [...] é divertida[...] inspira mais as pessoas”.

“Porque foi muito bom”.

“Eu gostei que [...] todo mundo tocou”.

“Porque [...] a parte que eu gostei foi de *Maria Fumaça* e *Asa Branca*”.

“A apresentação foi bem legal [...] e [...] além de estar presente com os nossos pais pra ensinar eles um pouquinho da aula que a gente teve [...] a gente pôde aprender muito”.

“Eu nunca apresentei com o *ukulele*”;

“Não sei [...], mas eu gostei”;

“Porque é muito legal, os pais vendo, participando[...] e o meus colegas também, né [...]; alguns colegas vinham me ver, minha irmã, alguns da minha família”.

“Eu adorei [...] por causa que [...] tipo assim [...] eu nunca apresentei, eu só apresentei uma vez, que foi lá no Peti, mas eu [...] não senti muito agradável, mas aí como só foi os pais dos alunos [...] eu toquei, só que eu fiquei olhando para o instrumento [...] eu não olhei pra frente”.

“Ah, foi legal, teve a festinha, né [...] só fiquei com vergonha”.

“Por causa que é uma coisa muito divertida [...] legal [...] só”.

“Porque nossas mães ficam muito orgulhosas”.

“Porque eu achei legal”.

“Porque aí todo mundo podia ver que eu tava tocando bem [...] e aí [...] depois eu ia [...] meus amigos que viram iam falar que eu fui bom”.

“Ela foi legal”.

“Porque foi legal”.

“Foi legal, minha família estava lá [...] algumas vezes eu errei, mas tudo bem, eu continuei”.

“Porque foi muito legal [...] no último foi mais o que minha mãe gostou [...] e eu também gostei do último [...] da parte final [...] a gente tocar”.

“Ah, é legal a gente tocar e todo mundo aplaudindo”.

Um aluno relatou que gostou do “segredo” e das “paradas”, que havíamos combinado nos ensaios.

“Porque foi muito legal”.

“É que tinha um monte de gente”.

“Por causa que... foi legal que a gente tocou pros pais, parentes...foi muito legal”.

4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AULAS DE MÚSICA

A falta de concentração dos estudantes nas aulas foi o fator que mais atrapalhou o rendimento da turma. Não percebi nenhum aluno com dificuldades importantes no aprendizado, apesar de ser natural que alguns tivessem maior facilidade que outros. Pessoalmente, acredito que alguns fatores tenham contribuído para tal dispersão: (a) o fato de as aulas de música e o *ukulele* serem novidade para eles, o que fazia com que ficassem manuseando o instrumento constantemente e não prestassem atenção às explicações e aos procedimentos; (b) a faixa etária dos alunos, o que, até certo, ponto justifica suas inquietudes.

Contudo, entendo que a falta de atenção dos alunos não comprometeu o aprendizado, mas sim, o rendimento, isto é, poderiam ter sido trabalhados mais conteúdos. De acordo com Green (2008) e Micaroni, Crenitte e Ciasca (2010), nem sempre o fato de o aluno estar desatento significa, necessariamente, o não aprendizado. Nesse sentido, destaco especialmente que três alunos vistos por mim, pelas professoras-regentes e pelas pedagogas como os mais dispersos da turma - um deles, na minha visão apresentava características de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) - não tiveram dificuldades no aprendizado de música com o *ukulele*, inclusive, em várias situações eles responderam às perguntas que eu fazia à turma. Destaco que eles possuíam mais facilidade para o aprendizado que alguns alunos, aparentemente, mais concentrados e disciplinados.

Exceto em casos específicos como, por exemplo, no TDAH, que acomete apenas 3 a 5% das crianças (O QUE É TDAH, [20--]), em que as causas da desatenção são orgânicas, de ordem neurobiológica, conforme Micaroni, Crenitte e Ciasca (2010), a falta de atenção é uma

questão comportamental, e, portanto, no nosso entendimento, pode ser aprendida e desenvolvida. Enfatizo que nas últimas aulas, principalmente nos ensaios, houve melhora no comportamento dos estudantes. Observo que a maioria deles disse que as aulas foram divertidas, legais, que gostariam de continuar a estudar música, que gostaram de se apresentar, o que me indica que a falta de concentração ou desatenção não significou que estavam desinteressados.

Penso que se as aulas de música tivessem se estendido durante todo o ano letivo, eu e os alunos nos familiarizaríamos ainda mais uns com os outros, e também poderiam ser revistas, e até modificadas, as minhas abordagens metodológicas para com a turma, o que possivelmente afetaria positivamente a dinâmica das aulas. É importante destacar também que as questões da indisciplina são complexas e inerentes a todos os ambientes escolares, e que, interferem no currículo. Segundo Souza (2013, p. 46):

[...] a indisciplina em sala de aula pode atuar como uma força desestabilizadora dos tempos, espaços, rotinas, saberes e relações que se estabelecem neste contexto”. [...] suas implicações para o currículo dependeriam, em grande medida, dos modos como os professores interpretam seus significados, de como se posicionam diante da possibilidade de sua resolução ou de sua negação, e também de como se sentem habilitados ou não para o seu enfrentamento.

Destaco também que os estudantes não possuíam *ukulele* para estudar em casa. Se o tivessem, e estudassem em casa, certamente teriam se desenvolvido mais, musicalmente. Mesmo assim, considero que o aprendizado dos estudantes foi significativo considerando a relação: quantidade de aulas/duração/falta do instrumento em casa.

Outra questão que destaco é a frequência dos alunos durante os 22 encontros que tivemos, considerando as 19 aulas, 2 ensaios e 1 apresentação. Apenas 4 alunos estiveram presentes em todos eles. Além disso, dos 22 encontros, somente em 4 deles a turma estava completa. No meu ponto de vista, esse é um dos fatores desafiadores do ensino coletivo de música que pode contribuir para a heterogeneidade da turma, em termos técnicos, embora eu não tenha observado durante as aulas discrepâncias entre o nível de aprendizagem dos participantes.

Sobre o *ukulele*, o instrumento se mostrou como uma ferramenta excelente para o ensino de música, já que, através do mesmo, foi possível ensinar, por meio do fazer, vários conceitos em música, como grave e agudo, dinâmica, andamento, melodia, harmonia, alturas, percepção rítmica e melódica, composição, improvisação, apreciação, treino auditivo, canto. Indubitavelmente, o uso do instrumento apresentou mais prós que contras.

Em relação aos aspectos técnicos, destaco o fato de os alunos terem se queixado pouco de incômodo nos dedos das mãos ao tocarem o *ukulele*, o que na minha visão é um fator importante para justificar o seu uso em sala de aula. Outro ponto positivo no *ukulele* é que para a realização dos acordes básicos, sem sustenidos e bemóis, utilizamos todas as cordas simultaneamente, sendo assim, o estudante não precisa *isolar* algumas cordas, como, por exemplo, acontece no violão, o que é uma facilidade, já que no início do aprendizado as habilidades da mão direita ainda não estão tão desenvolvidas.

Ademais, o fato de o instrumento possuir pequeno porte e sonoridade característica, foi atrativo para os estudantes.

Quanto ao uso da *afinação reentrante* entendo que essa não limitou o uso do instrumento como ferramenta para a Educação Musical. Hill e Doane (2009) defendem o uso do padrão *linear* em sala de aula pelo fato de esta propiciar maior extensão ao instrumento, o que aumentaria as possibilidades melódicas e ajudaria na melhor compreensão das escalas e acordes.

Sobre a menor extensão do instrumento no padrão *reentrante*, entendo que as melodias e escalas podem ser adaptadas e exploradas nas várias regiões do braço do instrumento. Mesmo no padrão *linear*, não é possível executar as escalas completas em todos os tons, isto é, da fundamental ao intervalo de oitava, utilizando-se, por exemplo, somente as quatro primeiras casas do *ukulele*. Reconheço que, em ambos os padrões de afinação, principalmente no modelo *soprano*, o instrumento possui uma extensão relativamente pequena, devido ao seu pequeno porte, característica esta, que, por outro lado, é uma das importantes vantagens do instrumento. Ainda assim, penso que o *ukulele* oferece uma gama de possibilidades para o aprendizado musical.

No que tange aos acordes, tanto no padrão *reentrante* quanto no *linear*, muitos deles soam invertidos no *ukulele*, ou seja, a nota mais grave não é a fundamental. Isso, na minha concepção, não seria um fator preocupante, pois mesmo que invertidos, os acordes fazem *sentido* no contexto harmônico. Ademais, a temática *formação de acordes* não é a prioridade nos conteúdos comumente ensinados em aulas de música, principalmente com as crianças. Nas situações em que for necessária a abordagem desses tópicos, não entendo que o aluno teria dificuldades para compreender o acorde no estado fundamental e no invertido.

Destaco como a questão mais desafiadora no uso do instrumento, a dificuldade dos alunos em manterem a postura para segurar o *ukulele* adequadamente. Se por um lado o instrumento é menor e facilita o manuseio, por outro, os alunos precisam estar mais focados para estabilizá-lo. Como a falta de atenção era constante, frequentemente, foi preciso adverti-

lhes sobre a postura mais adequada. Muitos estudantes insistiam em sentar nas cadeiras, *quase deitados*, e relaxavam na questão postural. Vieira (COSTA, J., 2013) também menciona a dificuldade que os alunos têm em manter o *ukulele* em postura adequada. Além da opção de segurar o instrumento como se segura um bebê, conforme a figura 15, outra forma eficaz para melhor estabilizar o *ukulele*, é apoiá-lo na perna, com o braço do instrumento inclinado para cima, conforme apresentado na figura 16. Alguns estudantes o fizeram dessa forma durante as aulas.

Quanto à avaliação dos estudantes, em acordo com Braga e Tourinho (2013), considero importante a avaliação individual, ainda que as aulas sejam coletivas. Durante as aulas foram feitas avaliações verbais, em que são emitidos comentários de aprovação ou desaprovação em determinada conduta ou execução; e não verbais, em que são usados apenas gestos e expressões faciais. Ainda, conforme Braga e Tourinho (2013), avalei o progresso musical dos estudantes individualmente, mas também critérios não musicais, como a assiduidade, o interesse e a satisfação pessoal. A evolução musical foi avaliada sem comparações entre os estudantes, mas sim considerando a evolução do aluno no decorrer do nosso curso. A avaliação do comportamento dos estudantes pôde ser, pelo menos em parte, mensurada através dos adesivos distribuídos ao final de algumas aulas. Também foi avaliada a atividade de colorir o desenho do *ukulele*, não sendo atribuído valor estético, mas somente o cumprimento ou não da tarefa.

Eu havia acordado com os alunos que eles seriam avaliados durante e ao final das aulas. Ainda que todo processo avaliativo seja imbricado por subjetividades, penso que tal procedimento pôde ajudá-los a desenvolverem senso de responsabilidade, já que para conseguirem *boas* notas, eles teriam que estar envolvidos com as atividades das aulas. Observo que muitos estudantes reclamavam quando não ganhavam os adesivos. Alguns deles tiveram melhora no comportamento durante as aulas seguintes e questionavam se mereceriam ganhar os adesivos. Pessoalmente, apesar de ter algumas reservas quanto ao uso de *recompensas* no processo de ensino-aprendizagem – o que, em algumas situações, me parecem uma forma de *adestramento* - admito que o uso dos adesivos ajudou, positivamente, nas questões da disciplina em sala de aula. Procurei, a partir desse procedimento, levar os estudantes à reflexão sobre a necessidade de nossas responsabilidades individuais nas aulas e seus impactos na esfera coletiva. As notas foram entregues à professora-regente para que ela as aplicasse como julgasse mais apropriado na nota trimestral dos alunos.

Fundamentado nas interpretações dos resultados obtidos através das minhas intervenções/observações e das entrevistas com os alunos, bem como à luz dos referenciais

teóricos, avalio que as aulas de música com o *ukulele* foram bastante satisfatórias e relevantes, ainda que tenha havido aspectos desafiadores.

4.4 AS CONTRIBUIÇÕES DOS EDUCADORES MUSICAIS

Conforme abordado na descrição dos procedimentos metodológicos, foram aplicados questionários a educadores musicais que utilizam o *ukulele* em suas práticas docentes, *formais* e/ou *não formais*. Participaram desta pesquisa sete respondentes. Quatro deles são de outros países⁶⁷: James Hill, Jutta Riedel-Henck, Philip Tamberino e Warren Dobson. Três respondentes são brasileiros: Fernando Novais, Thiago Felipe Luiz e Vinícius Vivas.

As perguntas foram dispostas em tópicos e as respostas de cada respondente foram compiladas de acordo com as questões. Os educadores foram mencionados pelo último sobrenome e em ordem alfabética.

4.4.1 Onde e como você aprendeu música? Cite os instrumentos que você toca.

Dobson (2017) disse que teve aulas particulares de piano quando criança. Aos 12 anos, desistiu do piano e iniciou os estudos do violão, de forma autodidata. Mais tarde, aprendeu a tocar bandolim, banjo, violino, baixo e violão clássico. Em 1985, formou-se Bacharel em Artes com habilitação em Música.

Hill (2017) conta que iniciou os seus estudos musicais aos 3 anos de idade, no violino, através do método *Suzuki*. Dos 6 aos 13 anos, também por este método, estudou piano. Aos 8 anos começou aprender *ukulele* na escola regular. Em 2003, concluiu o bacharelado em música pela Universidade de Columbia Britânica, Canadá.

Luiz (2017) começou os seus estudos musicais aos 16 anos de idade. Aos 18, iniciou os estudos de guitarra em escola de música particular e com professores particulares. Mais tarde, entrou para o Conservatório de Música, onde se formou em guitarra no ano 2016. Além da guitarra, ele toca violão e *ukulele*.

Novais (2017), inicialmente, aprendeu violão de forma autodidata, e posteriormente, estudou violão erudito durante seis anos com professor particular, um ano em um curso da Universidade de São Paulo (USP), e em outros cursos. Estudou dois anos de piano com

⁶⁷ Para os educadores musicais internacionais foi enviado o questionário com as questões traduzidas para a língua inglesa, disponível no apêndice E.

professores, além de ser autodidata em diversos instrumentos de cordas como o bandolim, a viola caipira e o *ukulele*.

Riedel-Henck (2017) aprendeu piano em escola de música; violão e *ukulele* de maneira autodidata.

Tamberino (2017) começou a tocar piano de ouvido, em casa, e depois, aos 5 anos, começou a ter aulas do instrumento. Dos 9 aos 18 anos tocou trompa na escola e, paralelamente, continuou a estudar piano. Entre 10 e 11 anos aprendeu, em acampamentos de verão, os conhecimentos básicos de saxofone e trompete. Aprendeu também um pouco de violão. Começou a tocar *ukulele* aos 27 anos, em 2005.

Vivas (2017) relata que aprendeu música através de aulas particulares, em cursos de nível básico e técnico em escolas de música, na graduação e mestrado em música, além de citar que parte do seu aprendizado ocorreu em participação em bandas, orquestras e duos, e através dos vídeos e materiais disponíveis na internet.

4.4.2 Em que localidade você atua no ensino de música?

Dobson (2017), atualmente, está aposentado, mas lecionou música na cidade de Toronto, localizada na província de Ontário, e em *Queens County*, na província de Nova Escócia, ambas no Canadá.

Hill (2017) leciona música regularmente no leste do Canadá, nos Estados Unidos, na Austrália, na Inglaterra, além de viajar para outros países e ensinar pessoas de várias partes do mundo, através do ensino *online*.

Luiz (2017) ensina música no Instituto Mantiqueira de Música e Arte, na cidade de Itajubá, estado de Minas Gerais.

Novais (2017) ministra aulas de música nas cidades de Mogi das Cruzes e São Paulo, ambas no estado de São Paulo.

Riedel-Henck (2017) ensina música nas cidades de *Deinstedt* e *Zeven*, ambas no distrito de Rotemburgo (*Wümme*), Alemanha.

Tamberino (2017) ensina música na cidade de *Ocean Beach*, no estado de Nova Iorque, Estados Unidos da América.

Vivas (2017) leciona música na cidade do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro.

4.4.3 Há quanto tempo atua no ensino de música em grupo (ensino fundamental, ensino médio primária, *workshops*, *masterclasses*)? Cite quais instrumentos (incluindo o canto) você ensina.

Dobson (2017) ministrou aulas particulares por 10 anos e, em escola pública, durante 25 anos. Ele ensinou piano, violão, *ukulele* e canto.

Hill (2017) não ensina música na educação regular, mas nos cursos de formação de professores. Atua no desenvolvimento de currículos de música para escolas e, juntamente com outros consultores⁶⁸, na criação de métodos de *ukulele* voltados para a sala de aula. Desenvolve *workshops* e *masterclasses* para o público em geral e em oficinas.

Luiz (2017) iniciou as aulas em grupo em 2015, quando começou a se dedicar ao *ukulele*.

Novais (2017) atua há 17 anos no ensino do violão e há 7 anos no ensino do *ukulele* e de outros instrumentos de corda.

Riedel-Henck (2017) ensina música através de *workshops* há 40 anos.

Tamberino (2017) ensina música há 11 anos. Ele ensina canto, flauta, clarinete, trompete, trompa, trompa barítono, trombone, sax alto, baixo elétrico, percussão e *ukulele*.

Vivas (2017) leciona música há 12 anos. Ele ensina *ukulele*, cavaquinho, violão, guitarra, flauta-doce, escaleta, pandeiro e *cajón*.

4.4.4 Em sua visão, quais são os prós e contras do ensino coletivo de música?

Dobson (2017) entende que o ensino coletivo de música é inferior ao ensino individual. Neste, o aluno pode receber mais atenção e produzir melhores resultados que nas aulas em grupo. Contudo, nas aulas coletivas o aluno pode desenvolver habilidades que não atingiria em aulas particulares.

Hill (2017) acredita que há muito mais vantagens que desvantagens no ensino coletivo de música. Uma das suas fundamentações é “[...] usar o grupo para ensinar o grupo (p. 2, tradução nossa⁶⁹)”. Como exemplo, propõe a divisão de tarefas simples em grupos de alunos, mas que combinadas, criam sonoridades que o estudante não conseguiria obter sozinho. Outra possibilidade é usar as relações políticas e disputas inerentes ao grupo de estudantes. Por

⁶⁸ Professores de escola regular com larga experiência no ensino de música através do *ukulele*. Ele apresenta o seu time de consultores em: https://www.ukuleleintheclassroom.com/consultant_team.htm.

⁶⁹ “[...] use the group to teach the group”.

exemplo, o reforço positivo das habilidades de um estudante pode criar nele mais autoconfiança, e ele pode servir como uma referência para os outros colegas. Hill (2017) acredita que, se as aulas coletivas forem bem administradas, as *desvantagens* do ensino coletivo como a falta de oportunidade para a expressão criativa individual e a falta de tempo para dar atenção aos alunos mais avançados ou com maior dificuldade, podem ser superadas.

Luiz (2017) enxerga como vantagens do ensino coletivo de música a interação entre os as pessoas, o controle da ansiedade, o trabalho em equipe, a cooperação entre amigos, o aumento da musicalidade, o respeito ao próximo, dentre outros aspectos. Como desafios, argumenta sobre a dificuldade para se nivelar os alunos, a adequação do local para a realização das aulas em grupo e o resultado a longo prazo.

De acordo com Novais (2017), algumas vantagens do ensino em grupo são: em termos técnicos, a melhor assimilação da parte rítmica; nas questões psicológicas, o incentivo mútuo, a integração pessoal, a socialização e o aumento da autoestima. Um contra seria não poder atender adequadamente aos alunos com dificuldade excessiva.

Riedel-Henck (2017) cita que os prós do ensino coletivo de música são a diversidade e o divertimento de se tocar em junto. Como contras, ela relata a falta de profundidade nos assuntos.

Conforme Tamberino (2017), as aulas coletivas permitem que os alunos aprendam uns com os outros, bem como sobre as práticas e habilidades da *performance* em grupo, além de propiciarem um ambiente *positivo*. A dificuldade estaria em atender a todas as necessidades individuais de todos os alunos.

Vivas (2017) aponta como prós do ensino coletivo de música: poder tocar e ouvir, o que redimensiona a *performance* e a escuta; e a prática da atividade pedagógica pelos alunos, exercidas nas situações de ajuda entre os eles. Como contras, relata o tempo limitado para o atendimento individual e as dificuldades de avaliação.

4.4.5 Quando e como foi o seu primeiro contato como *ukulele*? Como se deu o seu aprendizado do instrumento?

O primeiro contato de Dobson (2017) com o *ukulele* ocorreu na escola regular, nas séries equivalentes ao 5º e 6º anos do ensino fundamental I do atual sistema de educação brasileiro. Ele relata que na escola havia vários instrumentos. O seu aprendizado do *ukulele* ocorreu de forma autodidata. A afinação usada era a afinação *D6* com *Low A* ou *linear*, que é semelhante ao padrão de afinação do violão.

Hill (2017) teve seu primeiro contato com o *ukulele* no programa de ensino de música de sua escola regular, na série equivalente ao 4º ano do ensino fundamental I do atual sistema educacional brasileiro. Dois anos mais tarde, pelo fato de ter demonstrado interesse pelo instrumento, foi convidado para participar de um projeto extracurricular, o *Langley Ukulele Association*, no qual integrou o *Conjunto C* no primeiro ano, e o *The Langley Ukulele Ensemble*, por 12 anos.

Luiz (2017) conta que conheceu o *ukulele* através de uma amiga que lhe indicou uma banda que usava o instrumento. Ele iniciou o seu aprendizado despretensiosamente, mas logo decidiu se dedicar seriamente, fazendo adaptações de exercícios e acordes de guitarra para o *ukulele*. Também assistiu videoaulas e estudou por alguns livros indicados por amigos *ukulelistas*.

Novais (2017) relata que conheceu o *ukulele* através de vídeos do *You Tube* e, rapidamente, adquiriu o instrumento através de compra feita pela internet, pois na época o *ukulele* não era vendido em todas as lojas de instrumentos. Ele afirma que aprendeu realizando transcrições dos estudos de violão para o *ukulele* e através de pesquisas sobre as técnicas específicas de *ukulele*.

Riedel-Henck (2017) conheceu o *ukulele* pela internet em 2012 e aprendeu de forma autodidata.

Tamberino (2017) teve o seu primeiro contato com o *ukulele* através de seu avô, que tocava o instrumento desde criança. O seu aprendizado do *ukulele* ocorreu de maneira autodidata, através dos métodos que lhes estavam disponíveis, principalmente os textos e livros do educador canadense J. Chalmers Doane.

Vivas (2017) informa que conheceu o *ukulele* através da música *Elephant Gun*, o que despertou o seu interesse, pesquisa e aquisição do instrumento. Sobre o seu aprendizado do *ukulele*, relata que não teve orientação com professores, mas pesquisou áudios, vídeos, além de ter dispensado muitas horas de treinamento e reflexão.

4.4.6 Descreva brevemente sobre o ambiente onde você ensina o *ukulele* (escola regular, projetos, *workshops*, *masterclass*, outros).

Dobson (2017) relata ter ensinado *ukulele* na educação regular.

Hill (2017), conforme a resposta do item 4.4.3, não possui um ambiente específico para as aulas, por lecionar em cursos, *masterclasses*, *workshops*, etc. em vários países.

Luiz (2017) informa que ministra aulas de *ukulele* em um Instituto de Música em sua cidade. Na sala de música, há piano e alguns instrumentos de percussão. Ele costuma usar vídeos demonstrativos e jogos musicais para auxiliar na compreensão de exercícios, e quadro negro. Luiz entende que os recursos visuais ajudam o aluno a fixar os conteúdos.

Novais (2017) ensina *ukulele* em aulas particulares individuais e em grupos, inclusive já lecionou em projetos sociais no município de Mogi das Cruzes, São Paulo. As aulas envolvem alunos de todas as idades.

Riedel-Henck (2017) ministra aulas particulares e em cursos de extensão da faculdade.

Tamberino (2017) ensina para alunos no nível equivale ao Ensino Fundamental do sistema educacional brasileiro vigente.

Vivas (2017) ensina *ukulele* na educação regular, em um Projeto de Extensão Universitária voltado apenas para o *ukulele*, *workshops* e cursos de curta duração.

4.4.6.1 Para quais séries você leciona? Caso aplicável.

Dobson (2017) lecionou *ukulele* nas séries equivalentes ao 1º e 2º ano do atual Ensino Fundamental no Brasil.

Hill (2017), conforme abordado, não ensina *ukulele* na escola regular.

Esta questão também não se aplica a Luiz (2017) e a Novais (2017).

Riedel-Henck (2017), apesar de não trabalhar na escola regular, relata que ensina *ukulele* em níveis iniciantes.

Tamberino (2017) leciona *ukulele* desde, ao equivalente no Brasil, a Educação Infantil até o 6º ano do Ensino Fundamental.

Vivas (2017) ensina *ukulele* para o 8º ano do Ensino Fundamental, para o 2º ano do Ensino Médio e também no Projeto de Extensão Universitária.

4.4.6.2 Qual a faixa etária dos alunos?

Dobson (2017) atendeu estudantes entre 5 e 8 anos de idade.

A maioria dos alunos de Hill (2017) são professores de música e têm entre 45 e 55 anos de idade.

Luiz (2017) ensina para crianças entre 5 e 9 anos de idade.

Novais (2017) leciona para alunos de qualquer idade.

Os estudantes de Riedel-Henck (2017) têm entre 7 e 70 anos de idade.

Os alunos de Tamberino (2017) têm idade entre 3 e 11 anos.

Vivas (2017) informa que os alunos do 8º ano têm em média 13 anos, os do 2º ano, 16 anos e os do Projeto de Extensão na faixa de 30 anos de idade.

4.4.6.3 Qual a frequência semanal e duração das aulas de música com o *ukulele* em cada classe?

As aulas de música ministradas por Dobson (2017) ocorriam na frequência de 2 vezes na semana com duração de 30 minutos cada aula.

As aulas ministradas por Hill (2017) não ocorrem semanalmente.

As aulas em grupo ministradas por Luiz (2017) ocorrem 1 vez na semana, com duração de 1 hora, sendo que os alunos também têm aulas individuais em outro dia da semana.

As aulas de Novais (2017) ocorrem entre 1 a 2 vezes na semana. Ele não especificou a duração de cada aula.

Riedel-Henck (2017) ensina 1 vez na semana e a aula dura 90 minutos.

Tamberino (2017) leciona, para cada turma, 1 vez na semana, durante 30 minutos.

Vivas (2017) trabalha 50 minutos por semana com o 8º ano, 100 minutos com o 2º ano e 3 horas a cada semana, com os alunos do Projeto de Extensão Universitária.

4.4.6.4 Quantos alunos há, em média, por turma e qual a quantidade julga ser a ideal para se trabalhar em grupo?

Dobson (2017) tinha entre 20 a 25 estudantes por classe. Para ele, o ideal seria 20 alunos ou menos, em cada classe.

As oficinas ministradas por Hill (2017) têm no máximo 30 estudantes por turma, pois ele entende que, além dessa quantidade de alunos, a tendência seria a oficina se tornar mais próxima de uma palestra que, de fato, uma experiência de aprendizado prático. Por outro lado, turmas com menos de 10 alunos limitam o uso das técnicas de ensino em grupo.

Luiz (2017) organiza turmas compostas, cada uma, de 5 alunos. Para ele, essa quantidade é o suficiente para se realizar um bom trabalho.

Novais (2017) relata que costuma trabalhar com no máximo 10 alunos por turma, o que para ele é o ideal. Mas afirma ser possível trabalhar com maior quantidade de alunos.

Riedel-Henck (2017) afirma cada turma contém entre 7 e 12 alunos e que para ela esse número é excelente para se trabalhar.

Tamberino (2017) possui em média 15 alunos por turma. Para ele, essa quantidade é adequada.

Nas práticas docentes de Vivas (2017), a turma do 8º ano possui 15 alunos, a do 2º ano, 10 alunos e a do Projeto de Extensão, 20 alunos. Para ele, essas quantidades são ideais aos referidos contextos.

4.4.6.5 Há uma sala de música específica, com condições adequadas para que as aulas de música sejam desenvolvidas?

Dobson (2017) afirma que sempre teve uma sala de música específica. Segundo ele, os recursos variavam em cada escola, mas afirma que, constantemente, desenvolvia formas de financiar a aquisição dos equipamentos para a sala de aula.

Esta questão não se aplica a Hill (2017).

Luiz (2017) afirma que possui uma sala de música espaçosa e adequada.

Novais (2017) relata que há uma sala de música, mas que, devido à praticidade do *ukulele*, é possível trabalhar em ambientes adversos.

Riedel-Henck (2017) não possui sala específica para suas aulas de música.

Tamberino (2017) e Vivas (2017) relatam que ministram suas aulas em salas dedicadas ao ensino de música.

4.4.6.6 Há *ukuleles* disponíveis para todos os alunos durante a aula?

Dobson (2017) afirma que em suas práticas docentes sempre tinha instrumentos em número suficientes para os alunos em sala da aula.

Esta questão não se aplica a Hill (2017), já que ele não possui local fixo para o ensino.

Luiz (2017) afirma que todos os estudantes possuem o seu próprio instrumento, e, portanto, nenhum aluno fica sem o instrumento durante as aulas.

Novais (2017) afirma que em suas aulas há *ukuleles* disponíveis para todos os estudantes.

Riedel-Henck (2017) relata que não há instrumentos disponíveis para todos os estudantes fornecidos pelos locais em que leciona.

Tamberino (2017) e Vivas (2017) relatam que em todas as aulas há *ukuleles* disponíveis para todos os estudantes.

4.4.6.7 Os alunos possuem o *ukulele* para treinarem em suas casas?

Dobson (2017) explica que sempre permitia que os seus estudantes levassem os instrumentos para praticarem em casa, pois sem o estudo diário o aprendizado fica prejudicado.

Apesar de esta questão não se aplicar a Hill (2017), ele recomenda que o aluno compre ou contribua parcialmente para a aquisição do seu próprio *ukulele*. Segundo Hill, isso cria um senso de responsabilidade no estudante, além de ele se sentir *orgulhoso* por ter o seu *uke*. Hill argumenta que os alunos que não possuem o instrumento para praticarem em casa, se desenvolvem menos que os que têm *ukulele*. Ele sugere que a escola organize um sistema de empréstimo de instrumentos para os alunos poderem treinar em casa.

Luiz (2017), Novais (2017), Riedel-Henck (2017) e Tamberino (2017) afirmaram que todos os seus estudantes possuem *ukuleles* para praticarem em casa.

Vivas (2017) cita que, com algumas exceções, os seus estudantes do Ensino Básico não possuem *ukuleles* para praticarem em casa. Todos os alunos do Projeto de Extensão possuem os seus próprios instrumentos.

4.4.7 Qual (is) modelo(s) (*soprano, concert, tenor...*) de *ukulele*(s) você utiliza em sala? Por quê?

Dobson (2017) normalmente utilizava *ukuleles* modelo *soprano* nas séries iniciais da escola fundamental, pois, em sua visão, esses seriam mais adequados às crianças menores. Ele também usava alguns *ukuleles* modelo *barítono*, nos terceiros e quartos anos, para criar uma base técnica para o violão clássico.

Hill (2017) recomenda *ukuleles* modelo *concert* para a maioria dos ambientes de sala de aula, por terem um som *mais quente e cheio* que os *ukuleles sopranos*, e pelo fato de possuírem tamanho suficiente para serem tocados pelos estudantes menores. Para estudantes que têm mãos muito pequenas, ele indica o *soprano*.

Luiz (2017) utiliza *ukuleles sopranos* em suas aulas, mas relata que permite que os alunos também explorem o modelo *tenor* disponível na escola.

Novais (2017) trabalha com todos os modelos de *ukulele* em sala de aula. Sob o ponto de vista pedagógico, ele utiliza o *ukulele tenor* para que os alunos visualizem melhor o instrumento durante a explicação das questões técnicas. Os alunos escolhem os instrumentos que lhes convêm.

Riedel-Henck (2017) descreve que usa os modelos *soprano*, *concert* e *tenor* em sala de aula e que deixa os estudantes à vontade para escolherem o tamanho do instrumento.

Tamberino (2017) entende que o *soprano* seja o modelo mais adequado para se trabalhar em sala de aula devido ao seu tamanho ajustável às mãos dos estudantes, e pelo fato de ter mais baixo custo financeiro.

Vivas (2017) defende o uso do modelo *soprano* em sala de aula pelo fato de possuir baixa tensão nas cordas, por ser adequado a todas as faixas etárias e por possuir menor custo para a aquisição.

4.4.8 Em sua opinião qual seria a postura ideal para se segurar e tocar o *ukulele* na aulas em grupo?

Conforme Dobson (2017), a postura ideal para segurar o *ukulele*, a ser adotada em sala de aula, é aquela em que o aluno esteja sentado, toque ou dedilhe com a mão direita posicionada na região onde o corpo encontra o braço do instrumento, de forma que a mão esquerda pressione as cordas para produzir notas ou acordes.

Para Hill (2017), a postura ideal para se tocar o *ukulele* em sala de aula é aquela em que o aluno está sentado na parte anterior da cadeira, com os pés apoiados no chão. O *ukulele* deve estar posicionado com um ângulo aproximado de 45° para cima e apoiado, *embalado*, pelo antebraço direito, conforme a figura 15.

Segundo Luiz (2017), o aluno deve apoiar as costas na cadeira e deixar o *ukulele* firme, apoiado no tórax. O instrumento pode ser segurado com o antebraço direito ou ficar apoiado na perna, em diagonal para cima.

De acordo com Novais (2017), os estudantes devem ficar sentados com o *ukulele* apoiado na perna direita, de maneira que o instrumento fique apoiado na perna e levemente inclinado para o lado esquerdo do instrumentista.

Riedel-Henck (2017) acredita que não há uma postura ideal para se tocar o *ukulele*. Para ela, cada estudante deve encontrar a sua própria postura, que lhe seja confortável para tocar.

Conforme Tamberino (2017), o aluno deve se sentar na parte anterior da cadeira, ereto, com o *ukulele* apoiado contra o centro do tórax e com elevação de aproximadamente 45°.

Para Vivas (2017), o aluno deve tocar sentado, com o *ukulele* apoiado na perna direita, esta cruzada sobre a perna esquerda, com o fundo do instrumento encostado no abdômen.

4.4.9 Como você orienta os alunos a tocarem o instrumento? Comente sobre algumas questões técnicas (mão esquerda, mão direita, dedos, unhas, palheta, toques, etc.)

Sobre as técnicas de execução do *ukulele*, Dobson (2017) ensinava os alunos a tocarem as melodias com o polegar direito; alternando os dedos polegar e indicador, em passagens mais rápidas; ou, com os dedos indicador e médio, usando o apoio⁷⁰, para a execução de melodias. Para os toques ou batidas, Dobson (2017) indicava o uso do polegar e do indicador da mão direita.

Em seu programa de *ukulele*, desenvolvido para a sala de aula⁷¹, Hill (2017) indica que os alunos em nível iniciante usem somente o polegar direito para os toques e dedilhados. No 2º ano, os estudantes aprendem a usar o dedo indicador em movimentos para baixo e para cima, o que lhes permite criar padrões rítmicos mais sofisticados. No 3º nível, a palheta é introduzida para que os alunos realizem melodias rápidas e o efeito do trêmolo. A palheta não é utilizada na execução de toques ou batidas. O dedilhado com os dedos polegar, indicador, médio e anelar pode ser introduzido informalmente em sala, ainda que não esteja inserido no currículo do programa.

Luiz (2017) enfatiza bastante a questão da postura do corpo e das mãos para tocar o *ukulele*. Em relação à mão direita, para os alunos menores, ele indica o uso da palheta, até que eles se acostumem com as cordas e depois comecem a usar os dedos para tocar o instrumento. Quanto à mão esquerda, Luiz orienta os estudantes a manterem os dedos paralelos e próximos às cordas. Inicialmente, são trabalhados os acordes mais fáceis e harmonias com poucas mudanças.

Em relação ao ensino da técnica da mão esquerda para se tocar o *ukulele*, Novais (2017) desenvolve exercícios de digitação e coordenação para os quatro dedos - um, dois, três, quatro -, que devem sempre apertar as cordas com a ponta dos dedos; além de escalas, melodias e acordes. Quanto à mão direita, Novais trabalha combinações dos dedos polegar, indicador, médio e anular em dedilhados e batidas.

Riedel-Henck (2017) ensina o uso da mão direita sem palheta. Ela ensina várias formas de se tocar, seja somente com o polegar, indicador ou com os outros dedos. Quanto à mão esquerda, dependendo dos acordes e melodias, ela não restringe seu uso.

⁷⁰ Explicado no item 2.2.9.

⁷¹ Mais detalhes estão disponíveis em: <http://www.ukuleleintheclassroom.com>.

Tamberino (2017) explica que todos os seus estudantes são tratados como destros, ainda que haja canhotos na turma. Em relação à mão direita, eles não usam unhas compridas nos dedos e nem palheta, mas tocam diretamente com os dedos. Os estudantes são ensinados a usarem principalmente o polegar, mas em algumas situações, são estimulados a usarem os outros dedos da mão direita.

Quanto às técnicas para a execução do *ukulele*, sobre a mão esquerda, Vivas (2017), orienta que as pontas dos dedos devem pressionar as cordas; explica peculiaridades dos diferentes posicionamentos dos acordes, ligados, arrastes, técnicas para a extração de harmônicos, pestanas. Para a mão direita, são usados os dedos, sendo que o uso das unhas compridas é opcional. A palheta não é utilizada.

4.4.10 Qual (is) padrão(es) de afinação você utiliza em sua prática docente? C6 ou D6? Reentrante ou Linear? Comente os prós e contras da afinação que você utiliza.

Sobre os padrões de afinação do *ukulele* utilizados em sala de aula, Dobson (2017) usava o padrão *D6 linear*. Para Dobson, esse padrão é vantajoso pelo fato de ser confortável ao registro vocal dos alunos; e porque as notas das cordas soltas fazem parte da escala maior no tom de *Ré*, o que facilita a sua execução pelos estudantes.

Hill (2017) afirma que, particularmente, prefere a afinação *D6 linear*, padrão com o qual iniciou os seus estudos e entende ser a melhor afinação. Contudo, afirma que o padrão *C6 reentrante* se tornou o padrão mais conhecido no mundo. Em função do seu trabalho em várias partes do mundo, Hill trabalha de acordo com a afinação que os seus alunos adotam. Quando usada pelo público em geral ou estudantes adultos, a *afinação reentrante* possui as vantagens de poder se tocar técnicas idiomáticas, como o *clawhammer*⁷² e a *campanela*⁷³; de criar acordes com vozes mais próximas, o que é muito adequado para se tocar *jazz*.

Entretanto, para o contexto da sala de aula, Hill (2017) defende o uso da afinação *linear* porque essa seria mais adequada para que o aluno entenda os conceitos de escala e acordes; por permitir a execução de contrapontos em melodias executadas utilizando somente as quatro

⁷² Uma das técnicas clássicas usadas para se tocar banjo. Diferentemente da técnica de dedilhado de alguns instrumentos, como por exemplo, a do violão, em que o polegar normalmente executa o movimento para baixo e os dedos indicador, médio, anelar executam o movimento para cima, sendo o movimento feito com os dedos, independentes uns dos outros; na técnica *clawhammer*, polegar e os outros dedos - i,m,a - executam os movimentos para baixo, de forma que, exceto para o polegar, são usadas a parte dorsal dos dedos, isto é, a parte das unhas. No *clawhammer* os dedos trabalham conectados, através do movimento da mão direita, como um *gancho*.

⁷³ Explicada no item 2.2.9.

primeiras casas do instrumento. Para Hill, a afinação *D6* é mais adequada à extensão vocal das crianças que a afinação *C6*.

Luiz (2017) trabalha com a afinação *C6 reentrante* pelo fato de essa ser bastante usual; por haver maior disponibilidade de métodos e materiais direcionados à mesma; e por ser a afinação *característica* do *ukulele*. Luiz destaca que a falta de um baixo na última corda é um contra do padrão *reentrante*.

Novais (2017) adota a afinação *C6 reentrante* na maioria das suas aulas. Segundo ele, as vantagens de seu uso estão na facilidade de se montar alguns acordes básicos com poucos dedos; e na baixa tensão das cordas. Um contra da afinação *reentrante* seria a limitação da extensão do instrumento, o que requer adaptação de algumas melodias.

Riedel-Henck (2017) usa em suas práticas de ensino a afinação *C6 reentrante* por ser o padrão mais popular e pelo fato de a maioria dos materiais e métodos serem voltados à essa afinação.

Tamberino (2017) utiliza a afinação *C6 reentrante* em sala de aula por ser a afinação tradicional havaiana; pelo fato de as notas das cordas soltas coincidirem com a tessitura vocal dos estudantes; e pelo baixo custo financeiro para a aquisição de encordoamentos, já que a maioria deles é fabricado para padrão⁷⁴.

Em suas práticas docentes, Vivas (2017) trabalha com a afinação *C6 reentrante* pelo fato de essa criar uma sonoridade *leve* e diferenciada ao *ukulele*, comparado ao violão, o que desperta o interesse e a curiosidade dos alunos; e porque a tensão mais leve das cordas é mais apropriada aos alunos iniciantes.

4.4.11 Descreva a sua metodologia de ensino do *ukulele*, recursos e materiais didáticos que trabalha em sala de aula

Dobson (2017) desenvolveu sua metodologia para o ensino do *ukulele* fundamentado no método do húngaro Zoltan Kodály (1882-1967) e na pedagogia do violão clássico. Com base em Kodály, Dobson (2003) utilizou o *ukulele* para ajudar no desenvolvimento vocal e do *ouvido interno* dos alunos. Primeiramente, estes aprendiam a cantar as músicas, nas séries iniciais, para depois tocá-las ao instrumento. Os seus estudantes, quando iniciavam o aprendizado instrumental, já estavam familiarizados com os jogos musicais, com as rimas, com os sinais das mãos, com as sílabas *Sol-fa* e com os ritmos. Inicialmente, Dobson (2003) ensinava somente as

⁷⁴ Existem encordoamentos específicos para cada modelo de *ukulele*, ainda que se trate do mesmo padrão de afinação. As cordas são fabricadas em conformidade com os comprimentos das escalas de cada modelo.

cordas soltas do *ukulele* para que os alunos cantassem, simultaneamente, as notas e as melodias já conhecidas por eles; primeiramente melodias com duas notas e depois com três notas, até o uso das cordas pressionadas com a mão esquerda. Ancorado na metodologia de ensino do violão clássico, Dobson (2003) enfatiza que, primeiramente, deve-se ensinar as notas isoladas no *ukulele*, e nunca os acordes, pois o ensino desses na fase inicial gera uma tensão disfuncional para a mão esquerda. Ainda, os estudantes canhotos devem tocar o instrumento na mesma posição que os destros, pois, para Dobson (2003), o trabalho mais difícil é realizado com a mão esquerda, o que seria uma vantagem para os canhotos.

Hill (2017) relata que os seus métodos são desenvolvidos juntamente com seu time de consultores. Alguns de seus pressupostos metodológicos são: (a) a música é para todos; (b) o estudante deve desenvolver uma musicalidade autêntica; (c) o método não é direcionado ao ensino do *ukulele*, mas sim ao da música e à alfabetização musical; (d) primeiramente devem ser ensinadas as melodias, as notas isoladas, e não os acordes; (e) o uso de exercícios criativos e amplo repertório em sala de aula.

A abordagem metodológica de Luiz (2017) contempla inicialmente a apresentação do instrumento, um breve relato histórico do mesmo, a apresentação de suas características peculiares. Luiz explica a postura ideal para segurar e tocar o *ukulele*. São apresentadas o nome das notas musicais, as tablaturas, as cifras, os acordes mais simples, integrados a determinado repertório, além de realização de treinos rítmicos.

Segundo Luiz (2017) o rendimento das aulas variam de acordo com a idade e com o desenvolvimento de cada estudante. Quanto a materiais e métodos, são usados jogos musicais para facilitar o entendimento das notas e figuras musicais, como, por exemplo, jogo da memória, dominó musical, desenhos e outros. Também são usados vídeos para exemplificar exercícios ou músicas. Luiz relata utilizar o método do prof. Raimundo França⁷⁵, músicas do repertório do *ukulele* e dicionário de acordes.

Novais (2017) utiliza material próprio, criado a partir de sua formação em violão erudito e a partir da sua experiência docente em música clássica e popular. Ele procura planejar as aulas para que sejam dinâmicas e completas, sempre buscando integrar teoria, técnica e repertório, de forma prática e simultânea, para que sejam atrativas para os alunos. Como exemplo de uma aula, ele cita que foram trabalhados: exercícios de digitação e coordenação, desenhos de escala, divisões rítmicas sobre a escala, melodia de uma música, desenho de acordes, sequência harmônica, ritmo de mão direita aplicado aos acordes da música.

⁷⁵ Citado no item 2.2.2

Riedel-Henck (2017) utiliza materiais didáticos de sua autoria e outros, como *songbooks*. Ela trabalha com músicas de vários gêneros como *pop*, *folk* e desenvolve atividades de improvisação em sala.

Tamberino (2017) utiliza o seu próprio método⁷⁶ de *ukulele* em sala de aula. Primeiramente, são ensinadas as notas das cordas soltas e, depois, as notas obtidas através da pressão dos dedos da mão esquerda sobre as cordas, bem como os acordes e a leitura da partitura. São trabalhadas músicas tradicionais e músicas populares contemporâneas; estas últimas, são gravadas em tons que permitem aos estudantes tocarem junto com a base.

Vivas (2017) relata que, em suas aulas, utiliza a transmissão oral, a demonstração, diagramas de acordes, tablaturas, partituras, cifras, quadro branco, materiais impressos. A organização das aulas é fundamentada no modelo C(L)A(S)P⁷⁷, proposto por Swanwick. Vivas prioriza a aprendizagem de acompanhamentos harmônicos para o Ensino Básico.

4.4.12 Comente como se dá a escolha do repertório

Dobson (2017) explica que escolhia músicas vocais presentes no currículo dos estudantes, as quais eles já sabiam cantar.

Hill (2017) coloca que, em seus métodos, as técnicas e os conceitos são ensinados de forma, cuidadosamente, planejada. Assim sendo, o repertório é escolhido para reforçar essas técnicas e conceitos e demonstrar as suas aplicações práticas.

Luiz (2017) relata que monta o repertório com base nas sugestões dos estudantes. As músicas variam entre infantis, as típicas do *ukulele*, músicas dos *Beatles* e versões de músicas brasileiras, sempre a buscar a variação dos estilos.

Novais (2017) argumenta que algumas músicas são sugeridas por ele com objetivos didáticos e de transmitir conhecimento cultural ou musical. Outras são escolhidas pelos alunos, para que eles mantenham o interesse, o prazer e a satisfação de aprender no instrumento as músicas que mais gostam.

Riedel-Henck (2017) relata que a escolha do repertório é baseada em suas preferências e nas dos seus alunos.

Tamberino (2017) escolhe o repertório com base na viabilidade técnica, na adequação ao contexto escolar, na familiaridade, na popularidade e na qualidade das músicas.

⁷⁶ Disponível em: <<https://rowman.com/ISBN/9781475818635/Uke-Can-Do-It-2!-Classroom-Ukulele-Method#>>.

⁷⁷ Explicado, brevemente, no tópico 2.1.4.

Para Vivas (2017) as músicas devem ser adequadas ao uso dos acordes aprendidos nas diferentes etapas, a saber: os acordes realizados com apenas um dedo, com dois dedos, três dedos, quatro dedos, e o aprendizado da pestana.

4.4.13 Quais as possibilidades e desafios no uso do *ukulele* como ferramenta para o ensino de música?

Na visão de Dobson (2017), as possibilidades do uso do *ukulele* para o ensino de música são infinitas e dependem do empenho e da criatividade do educador musical. Como desafios, ele cita a limitação de recursos em algumas situações; classes com um número elevado de alunos; e superar a tendência de os alunos pensarem a música como arte consumível e não como uma arte que pode ser feita por eles.

Hill (2017) destaca duas possibilidades principais do uso do *ukulele* para se ensinar música. A primeira é pensar o *ukulele* como um instrumento em si. Ele relata que esse caminho foi o escolhido por ele e é infinito. Não há limites para o uso do *ukulele* como veículo de expressão, apenas possibilidades. A outra possibilidade é enxergar o *ukulele* como um instrumento de transição, como um veículo para o divertimento e para a alfabetização musical. As habilidades musicais adquiridas aprendidas através do *ukulele* podem ser transferidas para outros instrumentos musicais.

Luiz (2017) acredita que há várias possibilidades para o uso do *ukulele* no ensino musical. Segundo ele, o *ukulele* é um instrumento de fácil aprendizado, o que propicia resultados rápidos e estimula o aluno a continuar os estudos. O grande desafio é o fato de o *ukulele* não ser tão popular, fato esse, que tem mudado aos poucos. Conforme Luiz, o *ukulele* é uma eficiente alternativa para a iniciação musical aos instrumentos de cordas.

Para Novais (2017), as possibilidades no uso do *ukulele* na Educação Musical são inúmeras. Algumas delas são: a formação de grandes grupos e orquestras; o ensino de música com instrumento de cordas para alunos com mais dificuldades; o ensino mais rápido e dinâmico de um instrumento; o ensino coletivo em pequenos espaços ou em espaços alternativos, etc. Segundo Novais, o maior desafio é tornar o instrumento conhecido.

Para Riedel-Henck (2017), o uso do *ukulele* é viável pelo fato de o seu aprendizado ser fácil e divertido. O uso do *ukulele* como instrumento acompanhador é o mais comum. O seu uso como instrumento solo é menos popular.

Conforme Tamberino (2017), as possibilidades de se usar o *ukulele* são: o fato de os alunos se tornarem entusiastas da música, e até do próprio *ukulele*; e o fato de os estudantes

poderem ter experiências musicais satisfatórias em diversas configurações, inclusive tocando individualmente. O desafio é ajudar a manter no aluno a disciplina e o interesse em continuar os estudos musicais.

Como possibilidades do uso do *ukulele* para o ensino de música, Vivas (2017) destaca as vantagens de: poder tocar melodias, harmonias, ritmos; o fato de o aluno poder cantar e adotar diversas posturas para tocar o instrumento; por ser relativamente fácil; e pelo fato de ser agradável a muitos estudantes. Quanto aos desafios, Vivas destaca a dificuldade em manter a afinação do *ukulele* estável durante a aula, e em convencer os alunos a adquirirem seus próprios instrumentos.

4.4.14 No seu país é frequente o uso do *ukulele* na Educação Musical? Há trabalhos acadêmicos nessa área?

A segunda pergunta desta questão foi destinada somente aos educadores internacionais.

Dobson (2017) relata que no Canadá há um sólido programa de *ukulele*, fortemente influenciado pelo educador Chalmers Doane, que desenvolveu um método que foi adotado em todo o Canadá.

Hill (2017) explica que a história do ensino formal do *ukulele* é longa. O início do programa de *ukulele* de Doane ocorreu nos anos 1960, no Canadá. Hill afirma que há trabalhos acadêmicos voltados ao tema.

Luiz (2017) cita que conhece poucos professores de música no Brasil que utilizam o *ukulele* para o ensino de música.

No Brasil, Novais (2017) vê o uso do *ukulele* como ferramenta para o ensino de música em fase incipiente, mas que tem crescido bastante.

Riedel-Henck (2017) afirma que na Alemanha não é comum o uso do *ukulele* na Educação Musical. Ela relata não conhecer trabalhos acadêmicos sobre essa temática.

Tamberino (2017) relata que, há 11 anos, quando ele introduziu o *ukulele* em suas práticas docentes, quase ninguém em sua região usava o instrumento. Naquela época, o uso do instrumento no ensino musical era mais comum no Havaí e em comunidades da costa oeste dos EUA, onde havia imigrantes havaianos. Atualmente, o uso do *ukulele* tem sido mais comum, mas ainda não é comum como o uso dos instrumentos Orff, incluindo a flauta, ou como os instrumentos de bandas populares. Tamberino não conhece trabalhos acadêmicos relacionados ao *ukulele*, mas cita o seu trabalho publicado, direcionado ao uso do *ukulele* em sala de aula.

Vivas (2017) tem observado o uso do *ukulele* na Educação Musical brasileira, mas em poucos ambientes. Ele cita que onde trabalha, na cidade do Rio de Janeiro, há outros professores que usam o *ukulele* em suas práticas. Ele cita que tem ciência sobre aulas de música com o *ukulele* nos estados do Espírito Santo, São Paulo e Minas Gerais.

4.4.15 Você visualiza possibilidades de adesão ao *ukulele* para o ensino de música nas escolas regulares e/ou em outras modalidades de Educação Musical no país?

Esta questão foi destinada somente aos educadores musicais brasileiros.

Luiz (2017) comenta que enxerga possibilidades de adesão ao *ukulele* por educadores musicais brasileiros, processo esse, que deverá ser influenciado por educadores que já utilizam o instrumento. Ele entende, como músico e professor, que se deve estar aberto a novas possibilidades e que a capacidade criativa vai além de um simples instrumento. Luiz vê o *ukulele* como *um lampejo* para a abertura de horizontes.

Novais (2017) acredita que haverá um grande avanço na Educação Musical no país com o uso do *ukulele*. Fundamentado em sua experiência docente com o instrumento, ele destaca que alunos que por vezes se sentiam inseguros e que haviam desistido de aprender música, ou mesmo crianças, têm conseguido aprender o *ukulele*.

Vivas (2017) visualiza possibilidades de o *ukulele* ser usado na Educação Musical no âmbito brasileiro, e relata a intenção de contribuir para com esse processo. Ele observa que o *ukulele* tem sido bastante difundido no Brasil e prevê que, em cinco anos, será habitual o uso do instrumento. Vivas, em acordo com James Hill, cita o fato de o *ukulele* parecer ter sido *feito sob medida* para a sala de aula. Ele também cita que muitos estagiários de música que acompanham as suas aulas se encantam pelo instrumento e começam a usá-lo em suas práticas profissionais. Vivas enxerga um futuro promissor para o *ukulele* na Educação Musical no Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho nos propusemos a investigar a utilização do instrumento musical *ukulele* como ferramenta para o ensino coletivo de música.

Através da revisão de literatura, da pesquisa-ação com os alunos de uma turma de 3º ano do ensino fundamental I, e da coleta dos dados, a partir dos questionários aplicados aos educadores musicais, buscamos elucidar as questões levantadas inicialmente.

Sobre o porquê de se ensinar música coletivamente, esta metodologia é defendida por vários educadores musicais pelas seguintes vantagens: a interação social entre os alunos; a cooperação; a disciplina; o maior aproveitamento do tempo; a melhora da afinação do grupo; a baixa desistência do aluno; a motivação de se estudar em grupo; o alcance de maior público; a diminuição de custos; o fato de ser democrático; o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e da solidariedade; etc. Através das aulas de música com os alunos pudemos observar a maioria dessas características.

É importante reiterar que o ensino coletivo de música também apresenta desafios como: a dificuldade em manter a homogeneidade da turma, em termos de aprendizado; o esforço para manter a disciplina nas aulas em grupo; as diferenças de idade entre os alunos em alguns contextos, etc. Nas aulas de música realizadas com os estudantes, certamente o maior desafio foi manter a turma concentrada, o que influenciou diretamente no rendimento da turma. Observamos que o rendimento aqui não está associado à má qualidade do aprendizado, mas sim, à quantidade de conteúdos desenvolvidos, ou seja, em termos qualitativos, ensinamos os conteúdos da mesma forma que o faríamos individualmente.

Conforme abordado, o ensino de música na escola regular ocorre de forma coletiva. Cabe reiterar que, além dos desafios citados para os diversos âmbitos do ensino coletivo de música, a instituição da Educação Musical nas escolas regulares enfrenta: a falta de profissionais da música, devidamente habilitados, para suprir às demandas de vagas; a falta de infraestrutura física, de instrumentos musicais, de acessórios, de verbas, a baixa carga horária para as aulas de música, etc.

Na nossa pesquisa-ação, apesar de na escola onde ocorreram as aulas não haver o ensino formal de música, nem sala dedicada e adequada ao ensino musical, não possuir instrumentos musicais, etc., entendemos que as adaptações realizadas por nós permitiram o desenvolvimento de um ensino de música relevante. O processo de inserção legal do ensino de música às escolas é complexo. Por isso, é preciso que o educador musical seja flexível para se adequar aos diversos contextos educacionais.

Quanto aos instrumentos musicais utilizados no ensino coletivo de música no país, a partir da revisão de literatura, vimos que os mais comumente empregados são: a flauta-doce, o violão, o canto coral, os de cordas friccionadas, os de sopro e os de percussão. Assim sendo, a aplicação do *ukulele* nas práticas musicais coletivas pode ser uma das maneiras de diversificá-las e inová-las, já que o instrumento ainda é pouco conhecido no Brasil, comparado àqueles citados.

A respeito da nossa opção pelo uso do *ukulele* em sala de aula e não pelo *nosso* cavaquinho, que também possui pequeno porte e já está estabelecido culturalmente no país, apoiamo-nos em três argumentos.

O primeiro está no fato de as cordas do *ukulele* possuírem baixa tensão, o que facilita o manuseio do instrumento pelos alunos, principalmente para as crianças menores. Conforme apresentado no Quadro 1, as cordas do cavaquinho apresentam tensão relativamente alta, o que certamente geraria maior incômodo para os dedos no início do aprendizado, comparado ao *ukulele*.

Outro aspecto que justificou a nossa escolha é a extensão do *ukulele*. Nesse, as notas das cordas soltas do instrumento e algumas das primeiras casas estão mais próximas da extensão vocal⁷⁸ das crianças e, isso, permite que elas cantem em uníssono⁷⁹, o que na nossa visão pedagógica ajuda no desenvolvimento vocal e da percepção auditiva. O cavaquinho, conforme o Quadro 1, por possuir afinação mais alta, na nossa visão pedagógica, seria menos compatível com a extensão vocal dos alunos, ainda que isso não seja um fator impeditivo para o seu uso na Educação Musical.

Ainda, a diferença de sonoridades entre o *ukulele* e o cavaquinho, em função das diferentes afinações e materiais das cordas, também foi um critério para optarmos pelo *ukulele*. Não nos ocupamos de julgar se o timbre do *ukulele* é superior ao do cavaquinho e vice-versa, mas sim, fundamentados na diversidade *timbrística*, entendemos que o *ukulele* pode ser apresentado como um instrumento distinto e *novo*, o que pode ser uma vantagem pedagógica.

Por meio desta pesquisa, pudemos atestar a viabilidade do instrumento para o ensino musical, por muitos benefícios, dentre eles: (a) por se poder ensinar melodia e harmonia; (b) pelo fato de os estudantes poderem cantar e tocar ao mesmo tempo; (c) por ser um instrumento solo; (d) por poder ser usado como instrumento percussivo e na criação de diversos efeitos

⁷⁸ Não há consenso entre educadores musicais sobre uma precisa extensão vocal das crianças. Advogamos o nosso argumento, fundamentados em trabalhos acadêmicos, na nossa pesquisa-ação desenvolvida com os estudantes e nas nossas práticas docentes desenvolvidas em outros ambientes.

⁷⁹ Uníssono nesse contexto se refere cantar a nota na mesma altura, frequência, que a nota produzida no *ukulele*.

sonoros; (e) por ser divertido e atrativo; (f) por possuir relativo baixo custo para a aquisição; (g) pela portabilidade; entre outros.

Sobre o emprego do *ukulele* na escola regular, além das vantagens para o ensino musical, destaco o baixo custo financeiro para a aquisição e manutenção do instrumento, o que viabilizaria o seu uso, já que as escolas públicas enfrentam, constantemente, problemas como a falta de recursos financeiros. O baixo preço também facilitaria a aquisição do instrumento pelos alunos.

Outra questão importante é a *portabilidade* do instrumento. A maioria das escolas não possui salas adequadas para as aulas de música, não tem instrumentos e espaços para guardar os mesmos. Dessa forma, o fato de o *ukulele* possuir tamanho relativamente pequeno, facilitaria o armazenamento de vários instrumentos, sem ocupar muito espaço. A *portabilidade* do *ukulele* também facilitaria que os alunos levassem o seu próprio instrumento para a escola. Os estudantes, regularmente, precisam carregar os seus materiais escolares. Muitos deles vão à escola por meio de ônibus, *vans*, bicicleta, a pé, e um instrumento de grande porte certamente traria mais dificuldades para ser transportado. Nesse sentido, o *ukulele*, por ser leve e pequeno, seria um instrumento bastante viável para ser carregado pelo aluno e aplicado à sala de aula.

Foram apontados poucos pontos negativos para o *ukulele* enquanto ferramenta para o ensino-aprendizagem de música. O fato de o instrumento não ser muito conhecido no Brasil foi relatado como um desafio para a sua aplicação no ensino de música. Outra questão é a dificuldade em os alunos manterem a postura adequada para segurar o instrumento. O uso da afinação *reentrante* e a relativa pequena extensão do *ukulele* também podem ser pontos desafiadores, mas certamente adaptáveis às atividades musicais.

Ancorados nos conceitos da *musicalidade abrangente* e da *prática reflexiva* procuramos ensinar música aos estudantes de forma integral, abordando, contextualizada e simultaneamente, os vários conceitos e aspectos musicais. Buscamos desenvolver uma abordagem *reflexiva*, com metodologia passível de adaptações durante o curso das aulas, que explorasse a criatividade e desenvolvesse a autonomia dos estudantes.

Fundamentamos a nossa pesquisa no entendimento que o *ukulele*, assim como qualquer instrumento musical, primeiramente é um meio para o ensino-aprendizagem de música e não um fim. Sob o ponto de vista técnico, defendemos que o *ukulele* possa servir para que o aluno adquira uma base para outros instrumentos de cordas. De outra forma, em acordo com Lodto (2010), entendemos que o *ukulele* também possa ser um instrumento legítimo para toda a vida. Assim como nos outros instrumentos musicais, no *ukulele* há técnicas de execução complexas, que requerem bastante estudo, bem como inúmeras possibilidades para a expressão musical.

Destacamos que o uso do *ukulele* como instrumento para a Educação Musical não pode ser pensado sob óptica generalista, mas sim contextual, pois, em acordo com Cruvinel (2008, p. 8), [...] “nenhuma metodologia poderá ser significativa e transformadora se o educador musical não tiver abertura e flexibilidade para enfrentar as dinâmicas de sala de aula ‘em movimento constante’”. Assim, entendemos que o *ukulele* possa ser inserido nas mediações dos processos de produção do currículo, na perspectiva de que este, é um processo de escolhas. Ademais, segundo Cruvinel (2008) e o conceito da *musicalidade abrangente*, as práticas de Educação Musical não devem se restringir ao contexto escolar, mas sim, dialogar com as outras esferas da vida do aluno. Nesse sentido, entendemos que o *ukulele* possa transitar no ambiente escolar como fazer parte do cotidiano do aluno, já que a maioria das músicas preferidas por eles, pode ser adaptada ao instrumento.

Em acordo com Lawrence (2012), o *ukulele* é um instrumento popular e não possui uma tradição formal de ensino e, por isso, muitos instrumentistas desenvolvem técnicas e terminologias próprias, de forma autodidata e/ou adaptadas de outros instrumentistas. No nosso entendimento, isso justifica a pouca quantidade de métodos para o *ukulele*, comparada à de outros instrumentos.

No âmbito mundial, destacamos a escassa quantidade de métodos de *ukulele* direcionados à Educação Musical no âmbito coletivo. No Brasil, até o presente momento, não há métodos voltados para a sala de aula, mas sim, poucos trabalhos acadêmicos que tratam desse tema. Assim sendo, este trabalho contribui para ampliar o estudo de metodologias para o ensino coletivo de música no país, através do *ukulele*. Em nossa compreensão, no terreno da Educação Musical brasileira, esse campo de estudo se encontra fértil para ser semeado.

Este trabalho não se encerra aqui. Certamente, fomos deveras impactados pelos alunos durante os nossos encontros. Os saberes produzidos a partir dessa pesquisa se tornaram muito relevantes para nós. Ainda assim, através da reflexão e da criticidade, assumimos que poderemos reinterpretar e renovar, a qualquer tempo, esses *novos* conhecimentos. Objetivamos prosseguir na investigação e na produção de materiais acadêmico-científicos e de outros teores, direcionados ao ensino de música por meio do *ukulele*. Ademais, acreditamos que nossas contribuições possam ser *ecoadas* e *ressignificadas* nas práticas docentes de outros educadores musicais.

REFERÊNCIAS

AARON. The 6 and 8 strings ukulele. **The ukulele review**. 11 abr. 2011. Disponível em: <<http://www.theukulelereview.com/2011/04/11/the-6-and-8-string-ukulele/>>. Acesso em: 31 maio 2017.

AK-SP Akamai Soprano Pineapple Ukulele. **Kohala Ukuleles**. c2017. Disponível em: <<http://www.kohalaukuleles.com/product/ak-sp-akamai-soprano-pineapple-ukulele/>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33577>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

ALVARENGA, C. H; MAZZOTI, T. B. Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008. 2011. **Opus**, Porto Alegre, v. 17, n.1, p. 51-72, jun. 2011. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/viewFile/210/188>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

ÁLVARES, S. Musicalidade abrangente: Processos Integrados de Produção, Transmissão e Aquisição de Conhecimento Musical em Situações Formais, Não-Formais e Informais de Ensino e Aprendizagem na Diversidade Etnográfica das Vivências Musicais no Brasil. Um Caso de Unidade na Diversidade. **Projeto de Pesquisa**. Centro de Letras e Artes, Escola de Música, Departamento de Musicologia e Educação Musical, Universidade Federal do Rio de Janeiro, [2011].

ÁLVARES, S. L. A. Vertentes do saber musical: precedentes e consequentes epistemológicos rumo a uma fundamentação filosófica abrangente para uma educação musical contemporânea. In: ILARI, Beatriz, S. (Org). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: UFPR, 2006. Cap. 13, p. 429-452.

_____; et al. Unidade na diversidade: Desafios, motivações e possibilidades de um grupo de educadores musicais brasileiros sob a perspectiva da Musicalidade Abrangente. In: **FLADEM BRASIL - Fórum Latinoamericano de Educação Musical**, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.fladembrasil.com.br/file/285715/unidade-na-diversidade-desafios-motivacoes-e-possibilidades-de-um-grupo-de-educadores-musicais-brasileiros-sob-a-perspectiva-da-musicalidade.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. Considerações sobre a Educação Musical na Diversidade sob a perspectiva da Musicalidade abrangente. In: ALVARES, T. S.; AMARANTE, P. (Organizadores). **Educação Musical na Diversidade: construindo um olhar de reconhecimento humano e equidade social em Educação**. Curitiba: CRV, 2016. p. 73-110.

ANUENUE harp ukulele iii e w/custom hardshell case. **The Ukulele Site**. [201-] Ukulele. Disponível em: <<http://www.theukulelesite.com/anuenue-harp-ukulele-iii-e.html>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

APANHEI-TE cavaquinho. Realização: Ivan Dias. Condução: Henrique Cazes. [S.l.]: Duvideo Filmes, 2012. Documentário (59 min). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=w9kIQv_O_xg>. Acesso em: 21 abr. 2015.

ASSOCIAÇÃO Cultural Museu Cavaquinho. c2013. Disponível em: <<http://www.cavaquinhos.pt/>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

BANJO ukulele. **Kala Brand Music Co.** c2017. Disponível em: <<https://kalabrand.com/collections/banjo-ukulele>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

BASSUKE. 2007. Disponível em: <<http://www.bassuke.com/Main.html>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

BEST ukulele for beginners for 2016-2017 – uk and us list! **Reviewutible.com**. 2017. Disponível em: <<http://reviewutible.com/best-ukulele-for-begginers/>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

BLOOM, B. S.; et al. **Taxonomy of educational objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: The cognitive domain**. Ann Arbor: Edwards Bros, c1956.

BOCK, A., M., B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M., L., T. **Psicologias – uma introdução ao estudo de psicologia**. 13ª ed. reformulada e ampliada, 1999, 3ª tiragem, 2001. São Paulo: Editora Saraiva, 2001.

BORDESSA, B. ‘Ukulele Strings – Materials, Types, and Brands. **Live ukulele.com**. 2007. Disponível em: <<https://liveukulele.com/gear/strings/>>. Acesso em: 18 maio 2017.

_____. A Short History of the ‘Ukulele. **Live ukulele.com**. 28 fev. 2008a. Disponível em: <<http://liveukulele.com/ukulele-info/history-of-the-ukulele/>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

_____. How To Strum The ‘Ukulele. **Live ukulele.com**. 18 abr. 2008b. Disponível em: <<https://liveukulele.com/lessons/strums/>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

_____. ‘Ukulele Sizes – Soprano, Concert, Tenor, and Baritone. **Live ukulele.com**. 2009. Disponível em: <<https://liveukulele.com/gear/ukulele-sizes/>>. Acesso em: 18 maio 2017.

_____. How To Hold An ‘Ukulele. **Live ukulele.com**. 21 nov. 2011. Disponível em: <<https://liveukulele.com/lessons/how-to-hold-an-ukulele/>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

_____. High-g Vs. Low-G ‘UkuleleStrings. **Live ukulele.com**. 2017. Disponível em: <<https://liveukulele.com/gear/strings/low-g/>>. Acesso em: 20 maio 2017.

BRAGA, S; TOURINHO, C. **Um por todos ou todos por um: processos avaliativos em música**. 1. ed., Feira de Santana: UEFS Editora, 2013. 170 p.

BRASIL. Decreto nº 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprovar o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario no Municipio da Côrte. Rio de Janeiro, 1854. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, v.1, pt I (Publicação Original), 1854. p. 45. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

_____. Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal. **Coleção de Leis do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, v. fasc. XI (Publicação Original), p. 3474, 1890. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

_____. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Coleção de Leis do Brasil**, Presidência da República, Rio de Janeiro, v. 001, p. 470, c. 1, 1931. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm>. Acesso em: 29 jun. 2016.

_____. Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspecção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Poder Executivo. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 27 jul. 1934. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

_____. Decreto-Lei n. 4.993, de 26 de novembro de 1942. Institue o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, Seção 1, 28/11/1942, p. 17353 (Publicação Original), 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. Decreto-Lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, Seção 1, 4/1/1946, p. 113 (Publicação Original), 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. Decreto nº 51.215, de 21 de Agosto de 1961. Estabelece normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o País. **Coleção de Leis do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, v. 6, p. 457 (Publicação Original), 1961a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51215-21-agosto-1961-390857-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, 27/12/1961, p. 11429, 1961b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Coleção de Leis do Brasil**, Presidência da República, Brasília, v. 5, p. 59 (Publicação Original), 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Presidência da República, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 jan. 2015.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. **Secretaria de Educação Fundamental**, Ministério da Educação e do Desporto, Brasília: MEC/SEF, 1997a. 130p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2015.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. **Secretaria de Educação Fundamental**, Ministério da Educação e do Desporto, Brasília: MEC/SEF, 1997b. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2015.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: arte. **Secretaria de Educação Fundamental**, Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 116 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2015.

_____. Parâmetros curriculares nacionais (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental): introdução aos parâmetros curriculares nacionais. **Secretaria de Educação Fundamental**, Ministério da Educação e do Desporto, Brasília: MEC/SEF, 1998b. 174 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil: conhecimento de mundo. **Secretaria de Educação Fundamental**, Ministério da Educação e do Desporto, Brasília: MEC/SEF, v. 3, il., 1998c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil: introdução. **Secretaria de Educação Fundamental**, Ministério da Educação e do Desporto, Brasília: MEC/SEF, v. 1, il., 1998d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte I – Bases Legais. **Secretaria de Educação Básica**, Ministério da Educação e do Desporto, Brasília: MEC/SEB, 2000a. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II - Linguagens Códigos e suas Tecnologias. **Secretaria de Educação Básica**, Ministério da Educação e do Desporto, Brasília: MEC/SEB, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular para o 1º segmento. **Secretaria de Educação Fundamental**, Ministério da Educação, São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: arte. **Secretaria de Educação Fundamental**, Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, v.3. p.133-189, 2002a. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011455.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série. **Secretaria de Educação Fundamental**, Ministério da Educação, Brasília: MEC/SEF, v.1., 2002b. 148 p.: il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. Lei nº 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 União**, Presidência da República, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 21 abr. 2015.

_____. Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Presidência da República, Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm>. Acesso em: 08 jul. 2016.

_____. Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti). **Ministério do Desenvolvimento Social**, 2015. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/cadastro-unico/o-que-e-e-para-que-serve/programa-de-erradicacao-do-trabalho-infantil-peti>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

_____. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Presidência da República, Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Programa Novo Mais Educação. Apresentação. **Ministério da Educação**, c2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

BUBINGA u-bass. **Kala Brand Music Co.** c2017. Disponível em: <<https://kalabrand.com/collections/bubinga-acoustic-electric-ubass>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

CAHILL, N. Ukulele in Today's Music Classroom. **National Association for Music Education**, Reston, 02 maio 2016. Disponível em: <<https://www.nafme.org/ukulele-todays-music-classroom/>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

CAMARGO, G. **A guitarra do século XVII e XVIII em seus aspectos técnicos e estilístico-históricos a partir da tradução comentada e análise do *Instruccion de Musica sobre la Guitarra Española de Gaspar Sanz, 1697***. 2015. 217 f. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CAMERATA de ukulele. c2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/cametadeukulele/about/?ref=page_internal>. Acesso em: 20 maio 2017.

CÁRICOL, K. Panorama do ensino musical. **A música na escola**. In: JORDÃO, G. et al. (Coord.). São Paulo: Allucci & Associados, p.18-39, 2012. Disponível em: <<http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/PanoramaEnsinoMusical.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2015.

CASE Study: Ukuleles in Schools. **Music Australia**. Australia, 10 set. 2012. Disponível em: <<https://musicaustralia.org.au/publications/case-study-ukuleles-in-schools/>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

CAVAQUINHO. **AC Museu do Cavaquinho**. 2014. Disponível em: <<http://www.cavaquinhos.pt/pt/CAVAQUINHO/AC%20Museu%20Cavaquinho%20-%20CAVAQUINHO-%20EVO.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

CLEMENTE, L. **Estratégias didáticas no canto coral**: estudo multicaso em três corais universitários da região do Vale do Itajaí. 2014. 168 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

COMO tocar ukulele. **Wiki How**: como fazer de tudo... Disponível em: <<https://pt.wikihow.com/Tocar-Ukulele#/Imagem:Play-the-Ukulele-Step-2Bullet5.jpg>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

CONCERT. **Ukulele.Space.** [201-]. Disponível em: <http://ukulele.space/doku.php?id=en:vok:konzert>. Acesso em: 24 maio 2017.

CONTEMPORARY music project. **Music Educators Journal.** vol. 59, no. 9, p. 33–48, maio, 1973. Disponível em: www.jstor.org/stable/3394301. Acesso em: 17 mar. 2017.

COSTA, J. D. C. **O ensino coletivo de música através do Ukulele:** possibilidades e desafios. 2013. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) - Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira”, Vitória, 2013.

COSTA, J. D. C; ADEODATO, A. O ensino coletivo do ukulele como uma possibilidade de inovação no contexto da educação musical. In: Congresso Nacional da ABEM, 21, 2013, Pirenópolis. **Anais eletrônicos...** Associação Brasileira de Educação Musical [recurso eletrônico]/Associação Brasileira de Educação Musical, organizadora. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 2453-2460. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf. Acesso em: 20 maio 2015.

COSTA, T. B. **Educação Musical nas Escolas:** reflexos da Implementação da Lei 11.769 na cidade de São Paulo. 2013. p. 24. Relatório final (realizado para o programa de Iniciação Científica, PIBIC) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/webform/projetos/bolsistas/TBC.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

CRUVINEL, F. M. **Educação musical e transformação social** – Uma experiência com ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

_____. O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 2008, Brasília; SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA MÚSICA POPULAR, 1., 2008, Brasília; ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 3., 2008, Brasília. **Anais...** Associação Brasileira de Educação Musical. Disponível em: http://www.ufrgs.br/musicalidade/midioteca/praticas-musicais-vocais-e-instrumentais/praticas-instrumentais/o-ensino-coletivo-de-instrumentos-musicais-na-ed.-basica/at_download/file. Acesso em: 01 jul. 2017.

CRUVINEL, F. M.; FIGUEIREDO, E. L. O ensino do violão – estudo de uma metodologia criativa para a infância. In: Encontro Anual da ABEM, 10, 2001, Uberlândia. **Anais...** Associação Brasileira de Educação Musical. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2001.pdf. Acesso em: 04 jul. 2015.

CURSOS oferecidos. **Projeto Guri.** c2014. Disponível em: <http://www.projetoGuri.org.br/cursos-oferecidos/>. Acesso em: 05 jul. 2015.

D'ADDARIO. c2017. Disponível em:

<<http://www.daddario.com/DaddarioHome.Page?ActiveID=2626>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

DOBSON, W. **U for ukulele: a new classroom method for young children**. Projeto de dissertação (Mestrado em Educação) - Wolfville: Acadia University, 2003. Disponível em: <<http://ssrsbstaff.ednet.ns.ca/wdobson/project.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

_____. *Questionnaire with open questions for music educators*. 2017. Respostas concedidas a João Daniel Cardoso da Costa em 12 mar. 2017.

DUCATTI, R. H. **A composição na aula de piano em grupo: uma experiência com alunas do curso de Licenciatura em Artes/Música**. 2005. 257 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas, 2005.

EHRENFELS, C. V. On Gestalt-qualities. **Psychological Review**, v.44, n. 6, p. 521-524, 1937. Disponível em: <http://ontology.buffalo.edu/smith/book/FoGT/Ehrenfels_Gestalt_1932.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2017.

ENGELMANN, A. A psicologia da gestalt e a ciência empírica contemporânea. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 18, n.1, p. 1-16, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722002000100002>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

FAMES inova no ensino de cordas dedilhadas e adquire 150 Ukuleles. **Faculdade de Música do Espírito Santo "Maurício de Oliveira"**. 2010. Disponível em: <http://fames.es.gov.br/noticiasView/39419_Fames-inova-no-ensino-de-cordas-dedilhadas-e-adquire-150-Ukuleles.html>. Acesso em: 20 maio. 2017.

FATBOY, L. Northern. **Lardy's Ukulele Database**. 2015. Disponível em: <<http://database.ukulelecorner.co.uk/site/ukulelemakers/nopq-1/northern>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

FERNANDES, I. M. B. A. 2009. 349f. **Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.8, n. 2, p. 1-17, 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/10985/8105>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

FIALHO, V. M. Música da Mídia e Repertório. In: FRANÇA, C. C. et al. **Hoje tem Aula de Música?** 1. ed., Belo Horizonte: MUS, 2016. p. 48-55.

FIGUEIREDO, S. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/musicalidade/midiateca/educacao-musical/leis-da-musica-na-escola/at_download/file>. Acesso em: 26 maio 2015.

FIGUEIREDO, S. L. F. A educação musical do século XX: os métodos tradicionais. In: JORDÃO, G. et al. (Coord.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci& Associados, 2012. p. 85-87. Disponível em: <http://www.amusicaescola.com.br/pdf/Sergio_Luiz_Figueiredo.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

FINLAY, L. Reflecting on ‘Reflective practice’. Practice-based Professional Learning Centre – Resources. **The Open University**. paper 52. 2008. Disponível em: <<http://www.open.ac.uk/opencetl/resources/pbpl-resources/finlay-l-2008-reflecting-reflectivepractice-pbpl-paper-52>>. Acesso em: 08 out. 2015.

FLADMARK, J. Ukulele sends UK crazy. **BBC News**. BBC, UK, 19 fev. 2010. Disponível em: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/magazine/8523082.stm>. Acesso em 24 jul. 2016.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed., São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FONTEERRADA, M. T. Educação musical: propostas criativas. **A Música na Escola**. São Paulo: Allucci e Associados Comunicações, 96-100, 2012. Disponível em: <http://www.amusicaescola.com.br/pdf/Marisa_Foterrada.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

FOREHAND, M. Bloom's taxonomy: original and revised. In: M. Orey (Ed.). **Emerging perspectives on learning, teaching, and technology**. 2005. Disponível em: <<http://projects.coe.uga.edu/epltt/>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

FRANÇA, C. C. Sopa de letrinhas: notações analógicas (des)construindo a forma musical. Música na educação básica. **Associação Brasileira de Educação Musical**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 8-21, 2010. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed2/pdfs/MEB2_artigo1.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Leitura e Escrita Alternativas. In: FRANÇA, C. C. et al. **Hoje tem Aula de Música?** 1. ed., Belo Horizonte: MUS, 2016. p. 72-79.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, v. 13, n. 21, p. 5-41, dez. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8526/4948>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

FRANÇA, R.; FRANÇA, E. Método para Ukulele - Professor Raimundo França. **Vivace Musical Parts**. 2010. Disponível em: <<http://vivaceparts.blogspot.com.br/2010/11/metodo-para-ukulele-professor-raimundo.html>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

FREIRE, V. B. **Música e Sociedade**: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de Música. Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical, 2. ed. rev. ampl., 2010. 302 p.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1. ed., 13. reimpr., 2008. 323 p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas SA, 6. ed. 2008.

GOHN, M. G. (org.). **Educação não formal no campo das artes**. Cortez Editora, v. 57, 2015.

GREEN, L. Group cooperation, inclusion and disaffected pupils: some responses to informal learning in the music classroom. Presented at the RIME Conference 2007, Exeter, UK. **Music Education Research**, v. 10, n. 2, p. 177-192, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/233377549_Group_cooperation_inclusion_and_disaffected_pupils_some_responses_to_informal_learning_in_the_music_classroom_Presented_at_the_RIME_Conference_2007_Exeter_UK>. Acesso em: 10 abr. 2017.

GUITALELE. **Yamaha**. [20--]. Disponível em: <https://pt.yamaha.com/pt/products/musical_instruments/guitars_basses/cl_guitars/gl/?mode=model>. Acesso em: 20 abr. 2017.

G9112 resonator-ukulele with gig bag, biscuit cone, vintage mahogany stain. **Gretsch Guitars**. c2003-2016. Disponível em: <<http://www.gretschguitars.com/gear/build/folk-and-bluegrass/g9112-resonator-ukulele-with-gig-bag-vintage-mahogany-stain>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

HILL, J. Bio. **James Hill**. [20--]. Disponível em: <<https://www.jameshillmusic.com/bio>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Small Instrument, Big Questions. **Ukulele Yes!** 2010. Disponível em: <<http://www.ukuleleyes.com/issues/vol9/no1/prelude.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. **The ukulele way** – more than a method book. [201-]. Disponível em: <<https://www.theukuleleway.com/>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

_____. *Questionnaire with open questions for music educators*. 2017. Respostas concedidas a João Daniel Cardoso da Costa em 16 maio 2017.

HILL, J.; DOANE, J. C. Making Sense of Ukulele Tunings. **Ukulele in the classroom**. [2009?a]. Disponível em: <<https://www.ukuleleintheclassroom.com/tunings.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

_____. **Ukulele in the classroom**. [2009?b]. Disponível em: <<http://www.ukuleleintheclassroom.com/index.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. **Ukulele in the classroom**. Brookfield: Teacher ed., Crystal Lake Media, Book 1. 2009.

HOW to choose the right strings for your ukulele. **The Hub**. 2017. Disponível em: <<http://thehub.musiciansfriend.com/folk-instrument-buying-guides/how-to-choose-the-right-strings-for-your-ukulele>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

HOW to tune the baritone ukulele. **Get-Tuned.com**. 2015. Disponível em: <<http://www.get-tuned.com/how-to-tune-the-baritone-ukulele.php>>. Acesso em: 10 maio. 2017.

I'M YOURS (ukulele). **You Tube**. Publicado em 6 dez. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ErMWX--UJZ4&list=PL9ai331JC9WNjICadsv0YokqKl0jIW5x8>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

ISAACS, G. Bloom's taxonomy of educational objectives. **Teaching and Educational Development Institute**, The University of Queensland, Australia, 1996. Disponível em: <<https://kaneb.nd.edu/assets/137952/bloom.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

JABER, M. S. **O Bebê e a Música**: sobre a percepção e a estruturação do estímulo musical, do pré-natal ao segundo ano de vida pós-natal. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

JOHNSON, C. **Ukulele Aerobics**. 1. ed. Milwaukee: Hal Leonard, 2013. 88 p.

KALA tenor 6-string ukulele, acacia. **Dan's Guitars**. c2014a. Disponível em: <<http://www.dansguitars.com/kala/kala-tenor-6-string-ukulele-acacia>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

KALA tenor 8-string ukulele, acacia. **Dan's Guitars**. c2014b. Disponível em: <<http://www.dansguitars.com/kala/kala-tenor-8-string-ukulele-acacia>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

KEIM, A. Gear Guru: Quality Tuners Can Make Any Ukulele— Oldor New—Soundand Play Better. **Ukulelemag.com**, 2017. Disponível em: <<http://www.ukulelemag.com/stories/news/gear-guru-quality-tuners-can-make-any-ukulele-old-or-new-sound-and-play-better>>. Acesso em: 21 maio. 2017.

KING, J. Ho'ō Nalu. **Nalu Music: ukulele Arcade**. 2005. Disponível em: <<http://nalu-music.com/?cat=4>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

KING, J.; TRANQUADA, J. A. New History of the Origins and Development of the 'Ukulele. **The Hawaiian Journal of History**, v. 37, p. 1838-1915, 2003. Disponível em: <<http://www.laguitarra-blog.com/wp-content/uploads/2012/04/a-new-history-of-origins-and-development-of-the-ukelele-1838-1915.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. **Theory Into Practice**, v.41, n. 4, p. 212-218, 2002. Disponível em: <<https://teaching.yale-nus.edu.sg/wp-content/uploads/sites/25/2016/02/A-Revision-of-Blooms-Taxonomy-An-Overview.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

LAWRENCE, I. The Ukulele Magic approach to whole class instrumental teaching. **Ukulele Magic**. Tutor book 1. London: A&C Black Publishers Ltd, 2012.

LEME, L. S. M. **Práticas informais no ensino coletivo de sopros: um experimento no Guri**. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

LODITO, J. Does D6 Tuning Ghettoize the Student? **Ukuleleyes.com**. 2010. Disponível em: <<http://www.ukuleleyes.com/issues/vol9/no1/feature.htm>>. Acesso em: 10 maio 2017.

LOOS, K. Ukulele 101: Beginner's Guide to Ukulele in the Elementary General Music Classroom. **Nafme.org**, 2016. Disponível em: <https://nafme.org/ukulele-101-beginners-guide-ukulele-elementary-general-music-classroom/#disqus_thread>. Acesso em: 17 abr. 2017.

LOUREIRO, A. M. A. O ensino da música na escola fundamental: uma incursão histórica. In: Congresso de Pesquisa de e Ensino em História da Educação em Minas Gerais, 2., 2003, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, p. 468-478, 2003. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo7/completos/ensino-musica.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

LUIZ, T. F. **Questionário com questões abertas**. 2017. Respostas concedidas a João Daniel Cardoso da Costa em 20 jun. 2017.

MACHADO, A. C. **A improvisação livre como metodologia de iniciação ao instrumento: uma proposta de iniciação (coletiva) aos instrumentos de cordas dedilhadas**. 2014. 269 f. Tese (Doutorado em Artes) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MADHOSINGH, D. F. **An approach to developing comprehensive musicianship in the intermediate grades using the voice and the ukulele.** 1984. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Artes Visuais e Performáticas, The University of British Columbia, Vancouver, 1984.

MAGALHÃES, M. C. A. A. **Vantagens e desvantagens do ensino de piano em grupo.** 2009. 30 f. Monografia (Licenciatura em Educação Artística) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

MAZ, B. Ukulele Beginners – Wood types and their influence on sound. **Got A Ukulele.** 2011. Disponível em: <<http://www.gotaukulele.com/2011/02/ukulele-beginners-wood-types-and-their.html>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

MCQUEEN, B. Ukulele Sizes – Soprano, Concert, Tenor & Baritone. **Ukulele Tricks.** c2017. Disponível em: <<http://www.ukuleletricks.com/ukulele-sizes-soprano-concert-tenor-baritone/>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

MERRIAM, A. P. **The Anthropology of Music.** North western University Press. 1964. 371 p.

MICARONI, N. I. R.; CRENITTE, P. A. P.; CIASCA, S. M. A prática docente frente à desatenção dos alunos no Ensino Fundamental. **Revista CEFAC**, v. 12, n. 5, p. 756-765, set./out. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v12n5/137-08.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

MINER, G. **Harp guitars.** c2004-2016. Disponível em: <http://www.harp guitars.net/history/org_images/Mandolins,etc/harp1-ann.jpg>. Acesso em: 16 abr. 2017.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: da visão clássica à visão crítica (Meaningful learning: from the classical to the critical view). In: Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, 5, 2006, Madrid; Encuentro Nacional sobre Enseñanza de la Matemática, 1, 2007, Tandil. **Atas...** Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/visaoclasicavisaocritica.pdf>>. Acesso em: 05 maio. 2017.

NAGYSZALANCZY, S. Great Ukes: The Birth of The Baritone. **Ukulele Mag.** 2017. Disponível em: <<http://www.ukulelemag.com/stories/news/great-ukes-the-birth-of-the-baritone>>. Acesso em: 22 maio. 2017.

NOVAIS, F. **Questionário com questões abertas.** 2017. Repostas concedidas a João Daniel Cardoso da Costa em 11 jun. 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **"Os professores e a sua formação"**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20- 1008-5. p. 13-33.

OHANA ukuleles o'nina willow sopranissimo. **Ohana Ukuleles**. c2011-2017. Disponível em: <<https://ohana-music.com/product/onina-willow-sopranissimo/>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

OHANA ukuleles sk-21m premium mahogany martin classic sopranino. **Ohana Ukuleles**. 2016. Disponível em: <<https://ohana-music.com/?s=sopranino>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

OLIVEIRA, I. B. et al. Relações entre educação e ensino a partir do campo do currículo. In: Reunião anual da ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Trabalhos...** Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-Rel_educacao_ensino.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

O QUE É TDAH. **ABDA**: Associação Brasileira do Déficit de Atenção. [20--]. Disponível em: <<https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

PEDROSA, L. INPA expõe instrumentos musicais da Camerata de Ukulele confeccionados com árvores caídas e madeiras de demolição. **Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA)**. Manaus, 29 jul. 2015. Disponível em: <<http://portal.inpa.gov.br/portal/index.php/ultimas-noticias/2224-inpa-expoe-instrumentos-musicais-da-camera-de-ukulele-confeccionados-com-arvores-caidas-e-residuos-de-construcao>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

PENTEADO, S. R. B. **O aprendizado da flauta doce nas primeiras séries do ensino fundamental**: “Repertório Didático”. 2007. 245 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas, 2007.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. **Motriz**, v. 3, n. 1, p. 29-43, 1997. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/ARTIGO4.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

PIAGET, J. The Epistemology of Interdisciplinary Relationships. In: **Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities**. Organisation for Economic Cooperation and Development. Washington: OECD Publications Center, p. 127-139, 1972.

PIMENTA, S. G. *Professor reflexivo*: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 4. ed., p. 17-52, 2006.

PINTEREST. c2017. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

PONTA, F. Just some pictures of my new Vivace Ukulele. Forum. **Ukulele Underground**. 2011. Disponível em: <<http://forum.ukuleleunderground.com/showthread.php?46573-Just-some-pictures-of-my-new-Vivace-Ukulele>>. Acesso em: 25 maio 2017.

QUEIROZ, L. R. S. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. Londrina. **Revista da Abem**, v.20, n.29, p. 23-38, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic/e/viewFile/88/73>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

RIEDEL-HENCK, J. *Questionnaire with open questions for music educators*. 2017. Respostas concedidas a João Daniel Cardoso da Costa em 21 mar. 2017.

ROCHA FILHO, O. **Minhas primeiras notas ao violão**. vol. 1, 19 ed. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1966.

RODRIGUES, W. F. Ensino Coletivo de Violão. In: Fórum de Práticas de Ensino de Música, 2013, Maringá. **Artigos...** Maringá: Departamento de Música - Universidade Estadual de Maringá. nov. 2013. Disponível em: <<http://www.dmu.uem.br/pesquisa/index.php?conference=forumed&schedConf=fpem02&page=schedConf&op=presentations>>. Acesso em: 05 jul. 2015.

SCHAFER, R. M. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Tradução: Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: UNESP, 1997.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. A. Reflective practice: its implications for classroom, administration and research. Dept. of Language, Literacy & Arts Education, The University of Melbourne, 1995. **Public Lecture**. Melbourne, 1995. Disponível em: <<https://uni.edu/~eastk/109/sp08/270905.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa – Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2007.

SELLARS, M. **Reflective Practice for Teachers**. London: SAGE Publications Ltd, 2014. 288 p.

SENRA, M. O que podemos aprender com nossos pequenos mestres TEA. **Musicautista**. 2017. Disponível em: <<https://musicautista.wordpress.com/2017/05/07/o-que-podemos-aprender-com-nossos-pequenos-mestres-tea/>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 23. ed. rev. e atual., 2007.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121p.

SILVA, M. Tocando Clássicos no Ukulele. **Ukulele Brasil**. 2009. Disponível em: <<http://ukulelebrasil.blogspot.com.br/2009/10/tocando-classicos-no-ukulele.html>>. Acesso em: 25 maio 2017.

_____. **Ukulele Brasil**. Especial, ano 1, ed. 1, abr. 2010. Disponível em: <<http://issuu.com/ukulelebrasil/docs/ukulelebrasil>>. Acesso em: 05 maio. 2015.

SMITH, M. K. ‘Donald Schön: learning, reflection and change’. **The encyclopedia of informal education**. 2001, 2011. Disponível em: <www.infed.org/thinkers/et-schon.htm>. Acesso em: 05 out. 2015.

SOLID spruce mahogany. **Kala Brand Music Co.** c2017. Disponível em: <<https://kalabrand.com/collections/solid-spruce-top-mahogany-ukulele>>. Acesso em: 20 maio 2017.

SOPRANO. Ukulele.Space. [201-]. Disponível em: <<http://ukulele.space/doku.php?id=en:vok:sopran>>. Acesso em: 24 maio 2017.

SOUZA, F. F. Impactos da indisciplina no currículo: implicações para os contextos de ensino e aprendizagem. **Horizontes**, v. 31, n.2, p. 39-47, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v31i2.5>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

TAMBERINO, F. *Questionnaire with open questions for music educators*. 2017. Respostas concedidas a João Daniel Cardoso da Costa em 16 abr. 2017.

TENOR. Ukulele.Space. [201-]. Disponível em: <<http://ukulele.space/doku.php?id=en:vok:tenor>>. Acesso em: 24 maio 2017.

THE GUIDE. **UkuGuides.com**. c2012-2017. Disponível em: <<https://ukuguides.com/guides/the-ukulele-buying-guide/>>. Acesso em: 05 de abr. 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2ª ed., 1986.

TOURINHO, A. C. G. S. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório e interesse do aluno**. 1995. 115 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995.

TOURINHO, C. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: Encontro Nacional da ABEM, 16, 2007, Campo Grande; Congresso Regional da ISME, América Latina, 2007, Campo Grande. **Trabalhos...** Associação Brasileira de Educação Musical. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/ensino-coletivo-de-instrumentos-musicais-ana-tourinho.html>>. Acesso em: 20 maio 2017.

TOXICITY. *Performance*, gravação e edição por Kzma, postado em 28 abr. 2010. **You Tube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xMr_NeVkmYM>. Acesso em: 26 maio 2017.

TRANQUADA, J.; KING, J. **The'ukulele: a history**. Honolulu: University of Hawaii Press, 2012.

TRILLA, J. A educação não-formal. **A educação não-formal: pontos e contrapontos**. ARANTES, V. A. (org.). São Paulo: Summus, p. 15-55, 2008.

TUNING a Ukulele with a Piano. **Get-Tuned.com**. c2017. Disponível em: <<http://www.get-tuned.com/ukulele-tuning-piano.php>>. Acesso em: 19 maio 2017.

UKEDAY em São Paulo. **Ukulele Fácil**. 2015. Disponível em: <<https://ukulelefácil.wordpress.com/2015/02/24/ukeday-em-sao-paulo/>>. Acesso em: 20 maio 2017.

UKES in schools. **New Zealand Ukulele Trust**. Auckland, 2016. Disponível em: <<http://www.nzukulelefestival.org.nz/ukes-in-schools.html>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

UKULELE sizes: the ultimate guide. **BeginnerUkuleles.com**. c2016. Disponível em: <<https://www.beginnerukuleles.com/ukulele-sizes/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

UKULELE songs. **Pearl Jam**. 31 maio 2011. Disponível em: <<https://pearljam.com/music/album/ukulele-songs>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

VASCONCELLOS, D., S. **Técnicas estendidas para violão: hibridização e parametrização de maneiras de tocar**. 2013. 197 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

VECCHIA, F. D. **Educação musical coletiva com instrumentos de sopro e percussão: análise de métodos e proposta de uma sistematização**. 2012. 311 f. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

VIEIRA, H. C.; CASTRO, A. E.; SCHUCH JÚNIOR, V. F. O uso de questionários via e-mail em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes. In: Seminário em Administração–SEMEAD, 13, 2010, São Paulo. **Trabalhos...** São Paulo: FEA/USP, 2010. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/outros/questionarios.pdf>. Acesso em: 08 set. 2016.

VISSER, W. Schön: design as a reflective practice. **Collection**, Parsons Paris School of art and design, Art + Design & Psychology, 2010. p. 21-25. Disponível em: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/inria-00604634/document>>. Acesso em: 07 out. 2015.

VIVAS, V. M. **O uso do Ukulele na aprendizagem de acompanhamentos harmônicos no processo de musicalização**: estudo de caso com alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

_____. **Questionário com questões abertas**. Respostas concedidas a João Daniel Cardoso da Costa em 31 maio 2017.

WAGEMANS, J. Historical and conceptual background: Gestalt theory. In: J. Wagemans (Ed.), **Oxford handbook of perceptual organization**. Oxford: Oxford University Press, p. 3 – 20, 2014. Disponível em: <http://www.gestaltrevision.be/pdfs/oxford/Wagemans-Historical_and_conceptual_background_Gestalt_theory.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

WILLOUGHBY, D. Comprehensive musicianship. **The Quarterly**, v. 1, n. 3, p. 39-44. 1990. Reprinted with permission in *Visions of Research in Music Education*, v. 16, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://www-usr.rider.edu/~vrme/v16n1/visions/aut10>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

WILSON, L. O. Three domains of learning – What are the differences between the cognitive, affective, and psychomotor taxonomies? **The Second Principle**. c2017. Disponível em: <<http://thesecondprinciple.com/instructional-design/threedomainsoflearning/>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

WOOD, A. How to Hold Your Ukulele for Playing. **Dummies**: a wiley brand. c2017. Disponível em: <<http://www.dummies.com/art-center/music/ukulele/how-to-hold-your-ukulele-for-playing/>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

WOODSHED. Ukulele Tuning Notes. **Ukulele Hunt**. 10 abr. 2008a. Disponível em: <<http://ukulelehunt.com/2008/04/10/ukulele-tuning-notes/>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

_____. Rock Gods Playing the Ukulele. **Ukulele Hunt**. 16 abr. 2008b. Disponível em: <<http://ukulelehunt.com/2008/04/16/rock-gods-playing-the-ukulele/>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

_____. Three Best Ways to Use a Pick on a Ukulele. **Ukulele Hunt**. 24 jun. 2015. Disponível em: <<http://ukulelehunt.com/2015/06/24/three-best-ways-to-use-a-pick-on-a-ukulele/>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

YANOFSKY, S. D.; NYQUIST, J. G. Using the Affective Domain to Enhance Teaching of the ACGME Competencies in Anesthesiology Training. **The Journal of Education in Perioperative Medicine**: JEPM, v. 12, n. 1, jan./jun. 2010. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4719552/>>. Acesso em: 09 maio 2017.

YING, L. M. **O ensino coletivo direcionado no violino**. 2007. 227 f. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PLANOS DAS AULAS

AULA 1
<p>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</p> <p>Escola: EMEIF Maria das Graças Sant’ana Menário</p> <p>Turma: 3º ano XX⁸⁰</p> <p>Professor de música: João Daniel Cardoso da Costa</p> <p>Data: 06/03/2017 (segunda-feira)</p> <p>Duração: 1 hora</p>
<p>TEMA/TÓPICOS</p> <p><i>O Ukulele.</i></p> <p><i>Improvisação Livre.</i></p>
<p>OBJETIVOS</p> <p>Apresentar o instrumento musical <i>ukulele</i> aos alunos.</p> <p>Fornecer breve relato sobre a história e organologia do instrumento.</p> <p>Mostrar as partes do instrumento. Explicar como segurá-lo e tocá-lo com a técnica do polegar da mão direita.</p> <p>Ensinar o nome das cordas soltas do instrumento e como tocá-las através de atividades de <i>improvisação livre</i>.</p>
<p>CONTEÚDOS</p> <p>Pronúncia e significado do nome <i>ukulele</i>.</p> <p>Breve história do <i>ukulele</i> e sua organologia.</p> <p>Semelhanças e diferenças entre o <i>ukulele</i> e o cavaquinho.</p> <p>Nomes das partes do <i>ukulele</i>.</p> <p>Notas musicais no <i>ukulele</i>.</p> <p><i>Improvisação livre</i>.</p>
<p>PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA</p> <p>Exposição dos conteúdos através do equipamento <i>datashow</i>. Demonstração prática do <i>ukulele</i>. Participação dos alunos na exploração do instrumento.</p>

⁸⁰ Por questões éticas, optamos por não identificar a turma participante desta pesquisa.

RECURSOS

Equipamento *datashow*.

24 *ukuleles* modelo soprano, 1 cavaquinho.

Material impresso com nomes das partes e figura do *ukulele*.

AVALIAÇÃO

Participação dos alunos durante a aula.

Atividade para casa: os alunos deverão colorir (com tinta, giz de cera, caneta, lápis, etc) ou realizar colagem em uma figura, entregue pelo professor, contendo o desenho de um *ukulele*.

AULA 2

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Escola: EMEIF Maria das Graças Sant'ana Menário

Turma: 3º ano XX

Professor de música: João Daniel Cardoso da Costa

Data: 08/03/2017 (quarta-feira)

Duração: 1 hora

TEMA/TÓPICOS

Notas musicais.

Nomes das cordas soltas do *ukulele*.

Pulsação.

Solfejo.

Repertório.

Percepção, treino auditivo e *improvisação livre*.

OBJETIVOS

Ensinar o nome das sete das sete notas musicais.

Identificar o nome das cordas soltas do instrumento.

Explicar brevemente a pulsação.

Executar o solfejo das notas das cordas soltas.

Formação de repertório.

Realizar atividades de percepção e *improvisação livre*.

Desenvolver a técnica de polegar da mão direita.

CONTEÚDOS

Nomes das sete notas musicais e das cordas soltas do *ukulele*.

Música *Lá, Lá, Mi* (João Daniel C. Costa).

Música *Lá, Mi, Dó, Sol* (João Daniel C. Costa).

Tema do desenho animado *Bob Esponja* (ostinato com notas soltas).

Tema do desenho animado *Pica pau* (ostinato com notas soltas).

Pulso musical.

Solfejo.

Jogo da imitação (eco) com cordas soltas.

Improvisação livre.

PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

Exposição dos conteúdos utilizando-se o equipamento *datashow*. Demonstração audiovisual da prática do *ukulele*. Manipulação do instrumento pelos alunos.

RECURSOS

Equipamento *datashow*, 24 *ukuleles* modelo soprano.

AVALIAÇÃO

Participação e comportamento dos alunos durante a aula.

AULA 3
<p>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</p> <p>Escola: EMEIF Maria das Graças Sant'ana Menário</p> <p>Turma: 3º ano XX</p> <p>Professor de música: João Daniel Cardoso da Costa</p> <p>Data: 13/03/2017 (segunda-feira)</p> <p>Duração: 1 hora</p>
<p>TEMA/TÓPICOS</p> <p>Notas soltas no <i>ukulele</i>.</p> <p>Nome dos dedos da mão direita e esquerda.</p> <p>Lateralidade.</p> <p>Notas pressionadas no <i>ukulele</i>.</p> <p>Repertório.</p> <p>Harmonia.</p>
<p>OBJETIVOS</p> <p>Ensinar os nomes dos dedos das mãos direita e esquerda.</p> <p>Ensinar a técnica de polegar da mão direita.</p> <p>Ensinar a técnica básica da mão esquerda do <i>ukulelista</i>.</p> <p>Executar as cordas soltas e as notas pressionadas <i>Ré, Fá e Sol</i>.</p> <p>Cantar melodia.</p> <p>Ampliar repertório.</p>
<p>CONTEÚDOS</p> <p>Música <i>Lá, Lá, Mi</i> (João Daniel C. Costa).</p> <p>Música <i>Lá, Mi, Dó, Sol</i> (João Daniel C. Costa).</p> <p><i>Jogo da imitação</i> (eco).</p> <p>Notas <i>Ré, Fá e Sol</i> (pressionadas com a mão esquerda).</p> <p><i>Improvisação livre</i>.</p>
<p>PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA</p> <p>Exposição dos conteúdos utilizando-se o equipamento <i>datashow</i>. Demonstração audiovisual da prática do <i>ukulele</i>. Manipulação do instrumento pelos alunos.</p>
<p>RECURSOS</p> <p>Equipamento <i>datashow</i>, 24 <i>ukuleles</i> modelo soprano.</p>

AVALIAÇÃO

Participação e comportamento dos alunos durante a aula.

AULA 4

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Escola: EMEIF Maria das Graças Sant'ana Menário

Turma: 3º ano XX

Professor de música: João Daniel Cardoso da Costa

Data: 17/03/2017 (sexta-feira)

Duração: 1 hora

TEMA/TÓPICOS

Notas soltas e pressionadas no *ukulele*.

Nomes dos dedos das mãos direita e esquerda.

Técnica básica da mão esquerda do *ukulelista*.

Lateralidade.

Percepção.

Harmonia.

Melodia.

Repertório.

OBJETIVOS

Ensinar os nomes dos dedos das mãos direita e esquerda.

Ensinar a técnica básica da mão esquerda do *ukulelista*.

Executar as cordas soltas e as notas pressionadas *Ré, Fá e Sol* no *ukulele*.

Desenvolver a noção de lateralidade.

Desenvolver a percepção musical.

Explicar e tocar melodia e harmonia em grupo.

CONTEÚDOS

Música *Lá, Mi, Dó, Sol* (João Daniel C. Costa).

Jogo da imitação (eco).

Notas *Ré, Fá e Sol* (pressionadas com a mão esquerda).

PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

Exposição dos conteúdos utilizando-se o equipamento *datashow*. Demonstração audiovisual da prática do *ukulele*. Manipulação do instrumento pelos alunos.

RECURSOS

Equipamento *datashow*.

Luz de *Laser*.

24 *ukuleles* modelo soprano.

AVALIAÇÃO

Participação e comportamento dos alunos durante a aula.

AULA 5
<p>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</p> <p>Escola: EMEIF Maria das Graças Sant'ana Menário</p> <p>Turma: 3º ano XX</p> <p>Professor de música: João Daniel Cardoso da Costa</p> <p>Data: 20/03/2017 (segunda-feira)</p> <p>Duração: 1 (uma) hora</p>
<p>TEMA/TÓPICOS</p> <p>Técnica da mão esquerda do <i>ukulelista</i>.</p> <p>Notas pressionadas no <i>ukulele</i>.</p> <p>Lateralidade.</p> <p>Percepção.</p> <p>Harmonia.</p> <p>Melodia.</p> <p>Repertório.</p>
<p>OBJETIVOS</p> <p>Ensinar a técnica básica da mão esquerda do <i>ukulelista</i>.</p> <p>Executar as cordas soltas e as notas pressionadas <i>Ré, Fá e Sol</i> no <i>ukulele</i>.</p> <p>Cantar melodia em grupo.</p> <p>Realizar harmonia em grupo.</p> <p>Desenvolver a noção de lateralidade.</p> <p>Desenvolver a percepção musical.</p> <p>Explicar e tocar melodia e harmonia em grupo.</p>
<p>CONTEÚDOS</p> <p>Notas <i>Ré, Fá e Sol</i> (pressionadas com a mão esquerda).</p> <p>Música <i>Arco-íris</i> (<i>Jos Wuytack</i>).</p> <p><i>Jogo da imitação (eco)</i>.</p>
<p>PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA</p> <p>Exposição dos conteúdos utilizando-se o equipamento <i>datashow</i>. Demonstração audiovisual da prática do <i>ukulele</i>. Manipulação do instrumento pelos alunos.</p>
<p>RECURSOS</p> <p>Equipamento <i>datashow</i>.</p>

Luz de *laser*.

24 *ukuleles* modelo soprano.

AVALIAÇÃO

Participação e comportamento dos alunos durante a aula.

AULA 6
<p>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</p> <p>Escola: EMEIF Maria das Graças Sant'ana Menário</p> <p>Turma: 3º ano XX</p> <p>Professor de música: João Daniel Cardoso da Costa</p> <p>Data: 22/03/2017 (quarta-feira)</p> <p>Duração: 1 hora</p>
<p>TEMA/TÓPICOS</p> <p>Técnica da mão direita e da esquerda do <i>ukulelista</i>.</p> <p>Notas soltas e pressionadas no <i>ukulele</i>.</p> <p>Melodia (notas).</p> <p>Harmonia (acordes).</p> <p>Repertório.</p> <p>Improvisação (criação)</p>
<p>OBJETIVOS</p> <p>Ensinar a técnica básica da mão direita e da esquerda do <i>ukulelista</i>.</p> <p>Executar as cordas soltas e as notas pressionadas <i>Ré, Fá e Sol</i> no <i>ukulele</i>.</p> <p>Explicar e tocar melodia e harmonia em grupo.</p> <p>Desenvolver a percepção musical.</p> <p>Desenvolver a criação a partir da improvisação.</p>
<p>CONTEÚDOS</p> <p>Notas <i>Ré, Fá e Sol</i> (pressionadas com a mão esquerda).</p> <p>Música <i>Arco-íris</i> (<i>Jos Wuytack</i>).</p> <p><i>Jogo da imitação (eco)</i>.</p> <p>Composição musical a partir da improvisação.</p>
<p>PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA</p> <p>Exposição dos conteúdos utilizando-se o equipamento <i>datashow</i>. Demonstração audiovisual da prática do <i>ukulele</i>. Manipulação do instrumento pelos alunos.</p>
<p>RECURSOS</p> <p>Equipamento <i>datashow</i>.</p> <p>Luz de <i>laser</i>.</p> <p>25 <i>ukuleles</i> modelo soprano.</p>

AVALIAÇÃO

Participação e comportamento dos alunos durante a aula.

AULA 7
<p>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</p> <p>Escola: EMEIF Maria das Graças Sant'ana Menário</p> <p>Turma: 3º ano XX</p> <p>Professor de música: João Daniel Cardoso da Costa</p> <p>Data: 27/03/2017 (quarta-feira)</p> <p>Duração: 1 hora</p>
<p>TEMA/TÓPICOS</p> <p>Técnica da mão direita e da esquerda do <i>ukulelista</i>.</p> <p>Notas soltas e pressionadas no <i>ukulele</i>.</p> <p>Apreciação musical e história da música.</p> <p>Melodia (notas).</p> <p>Repertório.</p> <p>Improvisação (criação)</p>
<p>OBJETIVOS</p> <p>Ensinar a técnica básica da mão direita e da esquerda do <i>ukulelista</i>.</p> <p>Executar as cordas soltas e as notas pressionadas <i>Ré, Fá e Sol</i> no <i>ukulele</i>.</p> <p>Realizar atividade de apreciação musical.</p> <p>Contextualizar a música e o compositor na história da música.</p> <p>Executar melodia no instrumento.</p> <p>Desenvolver a percepção musical.</p> <p>Criar a partir da improvisação.</p>
<p>CONTEÚDOS</p> <p>Notas <i>Ré, Fá e Sol</i> (pressionadas com a mão esquerda).</p> <p>Apreciação e História da Música.</p> <p>Música <i>Brilha, brilha estrelinha</i> (variações de <i>Mozart</i>).</p> <p>Composição musical a partir da improvisação.</p>
<p>PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA</p> <p>Exposição dos conteúdos utilizando-se o equipamento <i>datashow</i>. Demonstração audiovisual da prática do <i>ukulele</i>. Manipulação do instrumento pelos alunos.</p>
<p>RECURSOS</p> <p>Equipamento <i>datashow</i>.</p>

Luz de *laser*.

25 *ukuleles* modelo soprano.

AVALIAÇÃO

Participação e comportamento dos alunos durante a aula.

AULA 8

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Escola: EMEIF Maria das Graças Sant'ana Menário

Turma: 3º ano XX

Professor de música: João Daniel Cardoso da Costa

Data: 29/03/2017 (quarta-feira)

Duração: 1 hora

TEMA/TÓPICOS

Técnica da mão direita e da esquerda do *ukulelista*.

Notas soltas e pressionadas no *ukulele*.

Apreciação musical.

Melodia (notas).

Repertório.

Improvisação (criação)

OBJETIVOS

Ensinar a técnica básica da mão direita e da esquerda do *ukulelista*.

Executar as cordas soltas e as notas pressionadas *Ré, Fá e Sol* no *ukulele*.

Realizar atividade de apreciação musical.

Executar melodia no instrumento.

Desenvolver a percepção musical.

Criar a partir da improvisação.

CONTEÚDOS

Notas *Ré, Fá e Sol* (pressionadas com a mão esquerda).

Música *Brilha, brilha estrelinha* (variações de *Mozart*).

Composição musical a partir da improvisação.

PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

Exposição dos conteúdos utilizando-se o equipamento *datashow* e caixa de som.

Demonstração audiovisual da prática do *ukulele*. Manipulação do instrumento pelos alunos.

RECURSOS

Notebook.

Equipamento *datashow*.

Caixa de som amplificada.

Luz de *laser*.

25 *ukuleles* modelo soprano.

AVALIAÇÃO

Participação e comportamento dos alunos durante a aula.

AULA 9

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Escola: EMEIF Maria das Graças Sant'ana Menário

Turma: 3º ano XX

Professor de música: João Daniel Cardoso da Costa

Data: 03/04/2017 (segunda-feira)

Duração: 1 hora

TEMA/TÓPICOS

Apreciação musical (paisagem sonora).

Técnica da mão direita e da esquerda do *ukulelista*.

Notas soltas e pressionadas no *ukulele*.

Jogo da imitação (eco).

Repertório.

Improvisação (*paisagem sonora*).

OBJETIVOS

Realizar atividade de apreciação musical e explicação de *paisagem sonora*.

Desenvolver a técnica básica da mão direita e da esquerda do *ukulelista*.

Executar as cordas soltas e as notas pressionadas *Ré, Fá e Sol* no *ukulele*.

Desenvolver a percepção musical.

Criar a partir da improvisação.

CONTEÚDOS

Apreciação musical da composição dos alunos (*paisagem sonora* do deserto).

Jogo da imitação: variações rítmicas e melódicas com as notas das cordas soltas e pressionadas *Ré, Fá e Sol*.

Composição musical a partir da improvisação (*paisagem sonora*).

PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

Exposição dos conteúdos utilizando-se o equipamento *datashow* e caixa de som.

Demonstração audiovisual da prática do *ukulele*. Manipulação do instrumento pelos alunos.

RECURSOS

Notebook.

Equipamento *datashow*.

Caixa de som amplificada.

Luz de *laser*.

25 *ukuleles* modelo soprano.

AVALIAÇÃO

Participação e comportamento dos alunos durante a aula.

AULA 10

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Escola: EMEIF Maria das Graças Sant'ana Menário

Turma: 3º ano XX

Professor de música: João Daniel Cardoso da Costa

Data: 06/04/2017 (quinta-feira)

Duração: 50 minutos

TEMA/TÓPICOS

Apreciação musical.

Técnica do *ukulelista*.

Acordes (harmonia).

Repertório.

Andamento.

Dinâmica.

OBJETIVOS

Realizar apreciação musical do repertório.

Desenvolver a técnica da mão direita e da esquerda do *ukulelista*.

Executar notas e acordes no *ukulele*.

Desenvolver a percepção musical.

Ensino-aprendizagem de repertório.

Trabalhar dinâmica e andamento.

CONTEÚDOS

Apreciação musical e execução da música *Maria Fumaça* (Compositor: *Cecília Cavaliéri França*).

Técnica da mão direita (toque, batida, *rasgueado*).

Ensino da nota *Dó* pressionada e do acorde *Dó maior* a partir dela.

PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

Exposição dos conteúdos utilizando-se o equipamento *datashow* e caixa de som.

Demonstração audiovisual da prática do *ukulele*. Manipulação do instrumento pelos alunos.

RECURSOS

Notebook.

Equipamento *datashow*.

Caixa de som amplificada.

Luz de *laser*.

25 *ukuleles* modelo soprano.

AVALIAÇÃO

Participação e comportamento dos alunos durante a aula.

AULA 11

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Escola: EMEIF Maria das Graças Sant'ana Menário

Turma: 3º ano XX

Professor de música: João Daniel Cardoso da Costa

Data: 10/04/2017 (segunda-feira)

Duração: 1 hora

TEMA/TÓPICOS

Apreciação musical.

Técnica do *ukulelista*.

Acordes (harmonia).

Repertório.

Andamento.

Dinâmica.

Arranjo musical.

OBJETIVOS

Realizar apreciação musical da composição dos alunos.

Desenvolver a percepção musical.

Desenvolver a técnica da mão direita e da esquerda do *ukulelista*.

Executar notas e acordes no *ukulele*.

Ensino-aprendizagem de repertório.

Trabalhar dinâmica e andamento.

Desenvolver a ideia de arranjo musical.

CONTEÚDOS

Apreciação musical da *paisagem sonora* feita pelos alunos (tema: *tempestade*)

Técnica da mão direita (toque, batida, *rasgueado*).

Ensino da nota *Dó* pressionada e do acorde *Dó maior* a partir dela.

Elaboração e execução de arranjo musical da música *Maria Fumaça*.

PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

Exposição dos conteúdos utilizando-se o equipamento *datashow* e caixa de som.

Demonstração audiovisual da prática do *ukulele*. Manipulação do instrumento pelos alunos.

RECURSOS

Notebook.

Equipamento *datashow*.

Caixa de som amplificada.

Luz de *laser*.

25 *ukuleles* modelo soprano.

AVALIAÇÃO

Participação e comportamento dos alunos durante a aula.

AULA 12

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Escola: EMEIF Maria das Graças Sant'ana Menário

Turma: 3º ano XX

Professor de música: João Daniel Cardoso da Costa

Data: 12/04/2017 (quarta-feira)

Duração: 1 hora

TEMA/TÓPICOS

Apreciação musical.

Improvisação.

Percepção.

Técnica do *ukulelista*.

Acordes (harmonia).

Arranjo musical.

OBJETIVOS

Realizar atividade de apreciação musical.

Desenvolver a criatividade e percepção musical.

Desenvolver a técnica da mão direita e da esquerda do *ukulelista*.

Executar notas e acordes no *ukulele*.

Desenvolver arranjo musical.

CONTEÚDOS

Apreciação musical a partir da sugestão dos alunos.

Improvisação dirigida e jogo da imitação.

Técnica da mão direita (toque, batida, *rasgueado*).

Nota *Dó* pressionada; acorde *Dó maior*, acorde *Dó maior com sexta*, acorde *Fá maior com nona*.

Elaboração e execução de arranjo musical da música *Maria Fumaça*.

PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

Exposição dos conteúdos utilizando-se o equipamento *datashow* e caixa de som.

Demonstração audiovisual da prática do *ukulele*. Manipulação do instrumento pelos alunos.

RECURSOS

Notebook.

Equipamento *datashow*.

Caixa de som amplificada.

Luz de *laser*.

25 *ukuleles* modelo soprano.

AVALIAÇÃO

Participação e comportamento dos alunos durante a aula.

AULA 13
<p>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</p> <p>Escola: EMEIF Maria das Graças Sant'ana Menário</p> <p>Turma: 3º ano XX</p> <p>Professor de música: João Daniel Cardoso da Costa</p> <p>Data: 17/04/2017 (segunda-feira)</p> <p>Duração: 1 hora</p>
<p>TEMA/TÓPICOS</p> <p>História da música.</p> <p>Apreciação.</p> <p>Repertório.</p> <p>Canto.</p> <p>Ritmo.</p> <p>Técnica do <i>ukulelista</i>.</p> <p>Acordes (harmonia).</p>
<p>OBJETIVOS</p> <p>Apresentar o compositor <i>Luiz Gonzaga</i>.</p> <p>Apreciar e aprender a música <i>Asa Branca</i>.</p> <p>Explicar e executar o ritmo <i>baião</i>.</p> <p>Desenvolver a técnica da mão direita e da esquerda do <i>ukulelista</i>.</p> <p>Executar notas e acordes no <i>ukulele</i>.</p> <p>Cantar e tocar a música <i>Asa Branca</i>.</p>
<p>CONTEÚDOS</p> <p>Técnica da mão direita (toque, batida, <i>rasgueado</i>).</p> <p>Acorde <i>Dó maior</i>, acorde <i>Fá maior com nona</i>.</p> <p>Música <i>Asa Branca</i>.</p>
<p>PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA</p> <p>Exposição dos conteúdos utilizando-se o equipamento <i>datashow</i> e caixa de som.</p> <p>Demonstração audiovisual da prática do <i>ukulele</i>. Manipulação do instrumento pelos alunos.</p>
<p>RECURSOS</p> <p><i>Notebook</i>.</p> <p>Equipamento <i>datashow</i>.</p>

Caixa de som amplificada.

Luz de *laser*.

25 *ukuleles* modelo soprano.

AVALIAÇÃO

Participação e comportamento dos alunos durante a aula.

AULA 14

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Escola: EMEIF Maria das Graças Sant'ana Menário

Turma: 3º ano XX

Professor de música: João Daniel Cardoso da Costa

Data: 19/04/2017 (quarta-feira)

Duração: 1 hora

TEMA/TÓPICOS

Repertório.

Canto.

Ritmo.

Técnica do *ukulelista*.

Acordes (harmonia).

OBJETIVOS

Explicar e executar o ritmo *baião*.

Desenvolver a técnica da mão direita e da esquerda do *ukulelista*.

Executar notas e acordes no *ukulele*.

Cantar e tocar a música *Asa Branca*.

CONTEÚDOS

Técnica da mão direita (toque, batida, *rasgueado*).

Acorde *Dó maior*, acorde *Fá maior com nona*.

Música *Asa Branca*.

PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

Exposição dos conteúdos utilizando-se o equipamento *datashow* e caixa de som.

Demonstração audiovisual da prática do *ukulele*. Manipulação do instrumento pelos alunos.

RECURSOS

Notebook.

Equipamento *datashow*.

Caixa de som amplificada.

Luz de *laser*.

25 *ukuleles* modelo soprano. 1 *ukulele* modelo *concert*.

AVALIAÇÃO

Participação e comportamento dos alunos durante a aula.

AULA 15

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Escola: EMEIF Maria das Graças Sant'ana Menário

Turma: 3º ano XX

Professor de música: João Daniel Cardoso da Costa

Data: 24/04/2017 (segunda-feira)

Duração: 1 hora

TEMA/TÓPICOS

Técnica da mão direita e da esquerda do *ukulelista*.

Notas soltas e pressionadas no *ukulele*.

Melodia (notas).

Harmonia (em grupo).

Repertório.

Jogo da imitação.

Revisão.

OBJETIVOS

Desenvolver a técnica básica da mão direita e da esquerda do *ukulelista*.

Executar as cordas soltas e as notas pressionadas no *ukulele*.

Tocar melodia no instrumento.

Tocar harmonia em grupo.

Desenvolver a percepção musical através da imitação.

Revisão de conteúdos.

CONTEÚDOS

Notas *Lá, Mi, Dó, Sol* (soltas) e *Ré, Fá e Sol* (pressionadas com a mão esquerda).

Ostinato em *Dó e Sol* (Temas do *Bob Esponja e Pica-pau*).

Música *Lá, Lá, Mi* (João Daniel C. da Costa).

Música *Lá, Mi, Dó, Sol* (João Daniel C. da Costa).

Música *Arco-íris* (Jos Wuytack).

Jogo da imitação.

PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

Exposição dos conteúdos utilizando-se o equipamento *datashow*. Demonstração audiovisual da prática do *ukulele*. Manipulação do instrumento pelos alunos.

RECURSOS

Equipamento *datashow*.

Luz de *laser*.

25 *ukuleles* modelo soprano. 1 *ukulele* modelo *concert*.

AVALIAÇÃO

Participação e comportamento dos alunos durante a aula.

AULA 16

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Escola: EMEIF Maria das Graças Sant'ana Menário

Turma: 3º ano XX

Professor de música: João Daniel Cardoso da Costa

Data: 26/04/2017 (quarta-feira)

Duração: 1 hora

TEMA/TÓPICOS

Técnica da mão direita e da esquerda do *ukulelista*.

Notas soltas e pressionadas no *ukulele*.

Melodia (notas).

Harmonia (em grupo).

Repertório.

Jogo da imitação.

Revisão.

OBJETIVOS

Desenvolver a técnica básica da mão direita e da esquerda do *ukulelista*.

Executar as cordas soltas e as notas pressionadas no *ukulele*.

Tocar melodia no instrumento.

Tocar harmonia em grupo.

Desenvolver a percepção musical através da imitação.

Revisão de conteúdos.

CONTEÚDOS

Música *Arco-íris* (*Jos Wuytack*).

Música *Brilha, brilha, estrelinha* (Domínio público).

Jogo da imitação.

PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

Exposição dos conteúdos utilizando-se o equipamento *datashow*. Demonstração audiovisual da prática do *ukulele*. Manipulação do instrumento pelos alunos.

RECURSOS

Equipamento *datashow*.

Luz de *laser*.

25 *ukuleles* modelo soprano. 1 *ukulele* modelo *concert*.

AVALIAÇÃO

Participação e comportamento dos alunos durante a aula.

AULA 17
<p>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</p> <p>Escola: EMEIF Maria das Graças Sant'ana Menário</p> <p>Turma: 3º ano XX</p> <p>Professor de música: João Daniel Cardoso da Costa</p> <p>Data: 03/05/2017 (quarta-feira)</p> <p>Duração: 1 hora</p>
<p>TEMA/TÓPICOS</p> <p>Técnica da mão direita e da esquerda do <i>ukulelista</i>.</p> <p>Notas soltas e pressionadas no <i>ukulele</i>.</p> <p>Melodia (notas).</p> <p>Repertório.</p> <p><i>Jogo da imitação</i>.</p> <p>Revisão.</p>
<p>OBJETIVOS</p> <p>Desenvolver a técnica básica da mão direita e da esquerda do <i>ukulelista</i>.</p> <p>Executar as cordas soltas e as notas pressionadas no <i>ukulele</i>.</p> <p>Tocar melodia no instrumento.</p> <p>Desenvolver a percepção musical através da imitação.</p> <p>Revisão de conteúdos.</p>
<p>CONTEÚDOS</p> <p>Música <i>Brilha, brilha, estrelinha</i> (Domínio público).</p> <p><i>Jogo da imitação</i>.</p>
<p>PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA</p> <p>Exposição dos conteúdos utilizando-se o equipamento <i>datashow</i>. Demonstração audiovisual da prática do <i>ukulele</i>. Manipulação do instrumento pelos alunos.</p>
<p>RECURSOS</p> <p>Equipamento <i>datashow</i>.</p> <p>Luz de <i>laser</i>.</p> <p>25 <i>ukuleles</i> modelo soprano. 1 <i>ukulele</i> modelo <i>concert</i>.</p>
<p>AVALIAÇÃO</p> <p>Participação e comportamento dos alunos durante a aula.</p>

AULA 18
<p>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</p> <p>Escola: EMEIF Maria das Graças Sant'ana Menário</p> <p>Turma: 3º ano XX</p> <p>Professor de música: João Daniel Cardoso da Costa</p> <p>Data: 08/05/2017 (segunda-feira)</p> <p>Duração: 1 hora</p>
<p>TEMA/TÓPICOS</p> <p>Técnica da mão direita e da esquerda do <i>ukulelista</i>.</p> <p>Notas pressionadas no <i>ukulele</i>.</p> <p>Harmonia (acordes).</p> <p>Repertório.</p> <p>Revisão.</p>
<p>OBJETIVOS</p> <p>Desenvolver a técnica básica da mão direita e da esquerda do <i>ukulelista</i>.</p> <p>Executar acordes no <i>ukulele</i>.</p> <p>Revisão de conteúdos e repertório.</p>
<p>CONTEÚDOS</p> <p>Música <i>Maria Fumaça</i> (Cecília Cavaliéri França).</p> <p>Música <i>Asa Branca</i> (Luiz Gonzaga/Humberto Teixeira).</p>
<p>PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA</p> <p>Exposição dos conteúdos utilizando-se o equipamento <i>datashow</i>. Demonstração audiovisual da prática do <i>ukulele</i>. Manipulação do instrumento pelos alunos.</p>
<p>RECURSOS</p> <p>Equipamento <i>datashow</i>.</p> <p>Luz de <i>laser</i>.</p> <p>25 <i>ukuleles</i> modelos soprano. 1 <i>ukulele</i> modelo <i>concert</i>.</p>
<p>AVALIAÇÃO</p> <p>Participação e comportamento dos alunos durante a aula.</p>

AULA 19
<p>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</p> <p>Escola: EMEIF Maria das Graças Sant'ana Menário</p> <p>Turma: 3º ano XX</p> <p>Professor de música: João Daniel Cardoso da Costa</p> <p>Data: 10/05/2017 (quarta-feira)</p> <p>Duração: 1 hora</p>
<p>TEMA/TÓPICOS</p> <p>Técnica da mão direita e da esquerda do <i>ukulelista</i>.</p> <p>Notas pressionadas no <i>ukulele</i>.</p> <p>Melodia (canto)</p> <p>Acordes (harmonia).</p> <p>Repertório.</p> <p>Revisão.</p>
<p>OBJETIVOS</p> <p>Desenvolver a técnica básica da mão direita e da esquerda do <i>ukulelista</i>.</p> <p>Executar as cordas soltas e as notas pressionadas no <i>ukulele</i>.</p> <p>Tocar harmonia no instrumento.</p> <p>Cantar a melodia.</p> <p>Revisar os conteúdos.</p>
<p>CONTEÚDOS</p> <p>Música Asa Branca (<i>Luiz Gonzaga</i>).</p>
<p>PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA</p> <p>Exposição dos conteúdos utilizando-se o equipamento <i>datashow</i>. Demonstração audiovisual da prática do <i>ukulele</i>. Manipulação do instrumento pelos alunos.</p>
<p>RECURSOS</p> <p>Equipamento <i>datashow</i>.</p> <p>Luz de <i>laser</i>.</p> <p>25 <i>ukuleles</i> modelo soprano e 1 <i>ukulele</i> modelo <i>concert</i>.</p>
<p>AValiação</p> <p>Participação e comportamento dos alunos durante a aula.</p>

APÊNDICE B - FORMULÁRIO APLICADO NAS ENTREVISTAS DOS ESTUDANTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO EM MÚSICA

PESQUISADOR: JOÃO DANIEL CARDOSO DA COSTA

ESTUDANTE: _____

QUESTÕES

1 - Você já tinha tido aulas de música na escola?

 Sim Não

2 – E fora da escola, por exemplo, na igreja, em projetos, aulas particulares, você já teve aulas de música?

 Sim NãoOnde? Igreja Projetos Aulas particulares Outros: _____3 – Além do *ukulele*, você toca algum instrumento musical? Sim NãoQual(is)? Flauta Teclado Violão Bateria Percussão

Outros: _____

4- Você já conhecia o *ukulele* antes das aulas? Sim Não

De onde? _____

5 – Você gostou das aulas de música com o *ukulele*? Sim Não

Por quê? _____

6 – Achou fácil, médio ou difícil tocar o *ukulele*? Fácil Médio Difícil

7 – Você acha que as aulas de *ukulele* te ajudaram a aprender música?

() Sim () Não

8 – Você gostaria de continuar a estudar música?

() Sim () Não

9 – Gostou de participar da apresentação?

() Sim () Não

Por quê? _____

APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, ÁUDIO E DEPOIMENTO

Eu, _____, brasileiro (a), portador de RG nº _____, inscrito no CPF sob o nº _____, estado civil _____, profissão _____, residente em (Rua, Avenida, etc.) _____, na cidade de _____, no estado _____, responsável legal por _____, menor absolutamente incapaz, brasileiro (a), portador(a) da célula de identidade (ou certidão de nascimento) nº _____, venho através do presente termo autorizar o uso de imagem e de depoimento do menor citado, colhidos pelo professor-pesquisador João Daniel Cardoso da Costa, cujo projeto de pesquisa investiga o uso do instrumento musical *ukulele* para o ensino coletivo de música, sob a orientação do professor-orientador Dr. Sérgio Luis de Almeida Álvares.

Declaro que estou ciente que o referido projeto é uma pesquisa de Mestrado em Música, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e libero a utilização do material obtido a partir das aulas de música (fotos, áudios, vídeos, depoimentos) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, *slides* e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Guarapari, ___ de _____ de 2017.

Responsável Legal do estudante

Telefone para contato:

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EDUCADORES MUSICAIS BRASILEIROS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES ABERTAS

PESQUISADOR: JOÃO DANIEL CARDOSO DA COSTA

RESPONDENTE: _____

Este questionário faz parte da pesquisa do aluno João Daniel Cardoso da Costa, cujo tema é A UTILIZAÇÃO DO *UKULELE* COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO COLETIVO DE MÚSICA: uma pesquisa-ação em uma escola regular da rede municipal de Guarapari - ES. O presente trabalho é um requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

QUESTÕES

1 – Onde e como você aprendeu música? Cite os instrumentos que você toca.

Resposta:

2 – Em que localidade (cidade, estado) você atua no ensino de música?

Resposta:

3 – Há quanto tempo atua no ensino de música em grupo (ensino fundamental, ensino médio, *workshops, masterclasses*)? Cite quais instrumentos (incluindo o canto) você ensina.

Resposta:

4 – Em sua visão, quais são os prós e contras do ensino coletivo de música?

Resposta:

5 – Quando e como foi o seu primeiro contato com o *ukulele*? Como se deu o seu aprendizado do instrumento?

Resposta:

6 – Descreva brevemente sobre o ambiente onde você ensina o *ukulele* (escola regular, projetos, *workshops*, *masterclasses*, outros).

Resposta:

6.1 - Para quais séries você leciona? Caso aplicável.

Resposta:

6.2 Qual a faixa etária dos alunos?

Resposta:

6.3 Qual a frequência semanal e duração das aulas de música com o *ukulele* em cada classe?

Resposta:

6.4 Quantos alunos há, em média, por turma e qual a quantidade julga ser a ideal para se trabalhar em grupo?

Resposta:

6.5 Há uma sala de música específica, com condições adequadas para que as aulas de música sejam desenvolvidas?

Resposta:

6.6 Há *ukuleles* disponíveis para todos os alunos durante a aula?

Resposta:

6.7 Os alunos possuem o *ukulele* para treinarem em suas casas?

Resposta:

7 – Qual (is) modelo(s) (*soprano*, *concert*, *tenor*...) de *ukulele*(s) o você utiliza em sala? Por quê?

Resposta:

8 - Em sua opinião qual seria a postura ideal para se segurar e tocar o *ukulele* na aulas em grupo?

Resposta:

9 - Como você orienta os alunos a tocarem o instrumento? Comente sobre algumas questões técnicas (mão esquerda, mão direita, dedos, unhas, palheta, toques, etc.)

Resposta:

10 – Qual (is) padrão(es) de afinação você utiliza em sua prática docente? *C6* ou *D6*? *Reentrante* ou *Linear*? Comente os prós e contras da afinação que você utiliza.

Resposta:

11 – Descreva a sua metodologia de ensino do *ukulele*, recursos e materiais didáticos que trabalha em sala de aula.

Resposta:

12 – Comente como se dá a escolha do repertório.

Resposta:

13 – Quais as possibilidades e desafios no uso do *ukulele* como ferramenta para o ensino de música?

Resposta:

14 – Aqui no Brasil você tem visto o uso do *ukulele* na Educação Musical? Comente.

Resposta:

15 – Você visualiza possibilidades de adesão ao *ukulele* para o ensino de música nas escolas regulares e/ou em outras modalidades de Educação Musical no país?

Resposta:

Eu, _____, autorizo a transcrição e publicação das informações cedidas a partir deste questionário.

Assinatura do respondente

_____, ____ de _____ de 2017
Local Data

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EDUCADORES MUSICAIS
INTERNACIONAIS

FEDERAL UNIVERSITY OF RIO DE JANEIRO
MUSIC GRADUATE PROGRAM
QUESTIONNAIRE WITH OPEN QUESTIONS FOR MUSIC EDUCATORS

RESEARCHER: JOÃO DANIEL CARDOSO DA COSTA

INTERVIEWED: _____

This questionnaire is part of the research of student João Daniel Cardoso da Costa, whose theme is THE USE OF UKULELE AS A TOOL FOR MUSIC CLASS INSTRUCTION: an action research in a elementary school of county Guarapari – ES. This work is a partial requirement for obtaining the Master of Music title by the Federal University of Rio de Janeiro.

QUESTIONS

1 – Where and how did you learn music? Name the instruments you play.

Answer:

2 - Where (city, state and country) do you teach music?

Answer:

3 - How long have you been teaching music in class instruction (elementary school, middle school, workshops, masterclasses)? Name which instruments (including singing) you teach.

Answer:

4 - In your opinion, what are the pros and cons of teaching music through class instruction(s)?

Answer:

5 - When and how was your first contact with the ukulele? How did you learn the instrument?

Answer:

6 - Describe briefly where do you teach ukulele (elementary school, middle school, workshops).

Answer:

6.1 - Which grades do you teach? If applicable.

Answer:

6.2 - What are your students age?

Answer:

6.3 - How many times a week do the ukulele class meets and for how long?

Answer:

6.4 - In average, how many students do you have in class? What number of students do you think it would be desirable?

Answer:

6.5 - Is there a designated music classroom with adequate teaching music equipment?

Answer:

6.6 – Are there enough ukuleles for the students in class?

Answer:

6.7 - Do the students have their own ukulele to practice at home?

Answer:

7 – Which ukulele models (soprano, concert, tenor...) do you use in music classroom? Why?

Answer:

8 – In your opinion what would be the ideal posture to hold and play ukulele in music classroom music?

Answer:

9 - *What techniques do you use to teach your students? For example: left hand, right hand, fingernails, pick, etc.*

Answer:

10- *What tuning pattern do you use in your educational practice? C6 or D6? Re-entrant or Linear? Please explain by making comments on the pros and cons of the tuning you use.*

Answer:

11 – *Describe your methodological approach for ukulele class instruction and the resources you use to teach music.*

Answer:

12 - *Comment how do you choose the repertory.*

Answer:

13 - *What are the possibilities and challenges in ukulele class instruction?*

Answer:

14 - *In your country is it frequent the use of ukulele in music education? Are there academics works in this field?*

Answer:

I _____, authorize the transcription and publication of the information given in this questionnaire.

Signature of interviewed

_____, ____/_____/2017

City

Date