



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

LEANDRO LIBARDI SERAFIM

ENSINO DE TROMPETE A DISTÂNCIA:

Possibilidade para qualificação do ensino-aprendizagem em bandas escolares

Porto Alegre
2011

LEANDRO LIBARDI SERAFIM

ENSINO DE TROMPETE A DISTÂNCIA:

Possibilidade para qualificação do ensino-aprendizagem em bandas escolares

Trabalho apresentado ao Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do grau de Licenciado em Música.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Helena de Souza Nunes

Porto Alegre
2011

DEDICATÓRIA

Aos que lutam em favor da educação para todos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

À minha família, especialmente aos meus pais, Dercila e Cleonir, que, apesar das dificuldades enfrentadas, me proporcionaram, na medida correta, os elementos para que eu me tornasse o que sou hoje.

À minha noiva, Magali F. Bielski, por todos os dias de amor e apoio incondicional dedicados desde o momento em que nos conhecemos.

A todos os meus amigos, em especial ao Rodrigo Benetti, ao Heitor M. Knorst e ao Jézer dos Santos da Silva, por terem, em momentos diferentes da minha vida, proporcionado a felicidade e o estímulo de que eu precisava.

Ao Lineu Ricardo Kern e à Marilu Bielski Kern, pelo incentivo e apoio.

Às instituições de ensino que tiveram fundamental importância em minha formação, entre as quais o Colégio Senador Salgado Filho, de Gramado, onde fiz o ensino fundamental; o Colégio Santos Dumont, de Gramado, onde cursei o ensino médio; a EST de São Leopoldo, onde fiz o curso Técnico de Música; e à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde fiz o curso de Licenciatura em Música.

Ao professor Hugo Knorst, que foi a primeira pessoa a colocar um instrumento musical em minhas mãos.

Ao Egídio Michaelsen, primeiro professor de música e responsável pela inserção do trompete em minha vida.

Ao professor Evandro Matté, por possibilitar a abertura de novas perspectivas em minha carreira.

Aos colegas de trabalho do Prolicenmus, da Orquestra de Sopros de Novo Hamburgo e da

Orquestra Sinfônica de Gramado.

À professora e orientadora Helena de Souza Nunes, por colaborar astronomicamente em minha formação acadêmica, por apresentar-me o Ensino a Distância e por acreditar e estimular minhas capacidades enquanto educador musical.

A todos vocês, e a quem, porventura, eu tenho esquecido, meus mais sinceros agradecimentos!

RESUMO

Devido à popularização da internet, ampliam-se possibilidades educacionais, entre elas para o ensino de música a distância, porém, poucas delas direcionadas aos regentes de bandas escolares, em particular, no que se refere aos instrumentos de sopro. Neste trabalho busco descrever, a partir de um estudo de revisão, experiências de ensino-aprendizagem em bandas escolares, de ensino-aprendizagem de trompete e de ensino-aprendizagem de instrumentos musicais em modalidade a distância. Com isso, espera-se, futuramente, formular um conjunto de propostas conceituais com vistas a compreender quais as possibilidades para a criação de um modelo pedagógico para o ensino de instrumentos de sopro na modalidade a distância mediada pela internet, a começar pelo ensino de trompete. Além disso, são escassos os estudos e pesquisas sobre o ensino de trompete no Brasil. Portanto, este trabalho vem a contribuir com a ampliação dos materiais que abordam o ensino deste instrumento, mais especificamente, em modalidade EAD.

Palavras-chave: Música, Educação Musical, Ensino a distância, Bandas Escolares, Trompete.

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1 – Trompetes encontrados na tumba de Tutankhamon.....	17
Fig. 2 – Keyed Trumpet (trompete com sistema de chaves).....	18
Fig. 3 – Trompete de 1840 com sistemas de válvulas a pistão de Stölzel.....	19
Fig. 4 – Localização dos Polos dos Cursos de Licenciatura em Música a Distância	27
Fig. 5 – Gráfico com a quantidade de Polos por estado.....	28
Fig. 6 – Conceito de interpretação rítmica proposta por Beltrami (2008).....	47
Fig. 7 – Tela inicial do Ebook Teclado Acompanhamento.....	58
Fig. 8 – Tela inicial do Ebook Violão Acompanhamento.....	59
Fig. 9 – Categorias de estudo disponíveis no Ebook Teclado Acompanhamento.....	59
Fig. 10 – Animação de encadeamento harmônico para execução ao teclado.....	60
Fig. 11 – Exemplo de canção disponibilizada no Ebook Teclado Acompanhamento.....	61
Fig. 12 – Categorias de estudo disponíveis no Ebook Violão Acompanhamento.....	62
Fig. 13 – Ferramentas de apoio ao estudo disponíveis no Ebook Violão Acompanhamento...62	
Fig. 14 – Vídeo de encadeamento harmônico para execução ao violão.....	63
Fig. 15 – Vídeo com demonstração de “levada” de mão direita para execução ao violão.....	64
Fig. 16 – Exemplo da “ação” “Link externo” disponível em Vídeo Interativo de Aprendizagem construído a partir do software VIA no âmbito do Prolicenmus.....	66
Fig. 17 – Exemplo da “ação” “Saltar para” disponível em Vídeo Interativo de Aprendizagem construído a partir do software VIA no âmbito do Prolicenmus.....	67
Fig. 18 – Tela inicial do site Solt Ut Press – Musician-Friendly Resources.....	69
Fig. 19 – Tela com links em formato de Mapa Conceitual Interativo.....	70
Fig. 20 – Interface gráfica do sistema de avaliação do SmartMusic.....	71
Fig. 21 – Interface gráfica do SmartMusic Studio.....	71
Fig. 22 – Equalizador referente ao feedback auditivo do sistema de avaliação de execução realizada pelo SmartMusic Studio.....	72
Fig. 23 – Partitura com feedback visual do sistema de avaliação de execução do SmartMusic Studio.....	73
Fig. 24 – Feedback de erros na execução rítmica.....	73
Fig. 25 – Feedback de erros na execução de alturas.....	73
Fig. 26 – Indicação de dedilhado.....	74

ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAEF – Centro de Artes e Educação Física
CDG – Cante e Dance com a Gente
CNBF – Confederação Nacional de Bandas e Fanfarras
EAD – Ensino a Distância
E-book – Eletronic Book (Livro Eletrônico)
GNU – General Public License (Licença Pública Geral)
MAaV – Musicalização de Adultos através da Voz
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OA – Objeto de Aprendizagem
OTP – Oficina de Teoria e Percepção Musical
OVA – Objeto Virtual de Aprendizagem
PROLICENMUS – Pró-licenciatura Música
Rede – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica
SEAD – Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UnB – Universidade de Brasília
UNINCOR – Universidade Vale do Rio Verde
UNIR – Universidade Federal de Rondônia
UNIS – Centro Universitário do Sul de Minas
VIA – Vídeos Interativos de Aprendizagem

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	13
2.1 As Bandas de Música.....	13
2.1.1 As Bandas de Música Escolares.....	14
2.2 O Trompete.....	16
2.2.1 O Histórico do Ensino de Trompete no Brasil.....	20
2.3 A Educação a Distância.....	22
2.3.1 O Ensino de Música a Distância no Brasil	23
3. O ESTUDO DE REVISÃO.....	29
3.1 Ensino-aprendizagem em Bandas de Sopro.....	29
3.1.1 Da Capo.....	29
3.1.2 Possibilidades para Complementação do Método Da Capo.....	34
3.1.3 Projeto Sopro Novo Bandas.....	36
3.1.4 Essential Elements 2000 Plus.....	37
3.1.5 Curso Batuta.....	39
3.2 Ensino-aprendizagem de Trompete.....	42
3.2.1 Estudos Dirigidos para Grupos de Trompetes.....	43
3.2.2 Metodologia de Estudo para Trompete.....	49
3.2.3 A Escola de Trompete de Boston e sua Influência no Brasil.....	51

3.3 Ensino-aprendizagem de Instrumentos Musicais a Distância.....	56
3.3.1 Experiências no ensino a distância: do MAaV aos E-books Violão e Teclado.....	56
3.3.2 Experiências no Ensino a Distância para Instrumentos de Sopros.....	68
3.3.2.1 DISTARTE.....	68
3.3.2.2 E-book Trompete.....	68
3.3.2.3 SmartMusic.....	70
4. CONCLUSÃO.....	76
5. REFERÊNCIAS.....	79

1. INTRODUÇÃO

As bandas de música são fruto de uma tradição musical originária dos tempos do Brasil Colônia e têm sido celeiro de maestros, instrumentistas e gêneros musicais. Foi no século XVIII que surgiram, no Rio de Janeiro, as primeiras bandas de música brasileiras. Em 1831 foram criadas as Bandas de Música da Guarda Nacional. Em 1896 Anacleto Medeiros cria a Banda de Música do Corpo de Bombeiros do Rio de Janeiro. No século XX as bandas de música se transformaram em uma popular manifestação da cultura nacional: onde havia um coreto, existia uma bandinha, orgulho da cidade. Nas bandas formaram-se músicos profissionais e amadores, eruditos e populares, como Patápio Silva, Anacleto de Medeiros e Altamiro Carrilho, entre muitos outros (FUNARTE, s/d [acesso em 05 jul. 2010]).

Embora as bandas civis sejam e tenham sido verdadeiras escolas de música no Brasil é possível afirmar que um trabalho forte de manutenção e criação de bandas de música nas escolas brasileiras pode levar a uma melhor educação musical do nosso povo e a formação de outros nomes que, de alguma forma, tiveram na banda de música uma verdadeira escola de formação musical. Dentre estes artistas podemos destacar: Francisco Braga, Carlos Gomes e Eleazar de Carvalho, entre tantos outros (ALVES DA SILVA e FERNANDES, 2009, p. 7).

É difícil precisar ao certo quando as bandas escolares começaram a surgir no Brasil, mas há registros de bandas do final do século XIX. Atualmente, elas são maioria em relação às demais bandas civis e militares. Apesar disto, seja pela carência financeira ou pela falta de professores qualificados, criou-se nestas bandas uma realidade presente até os dias de hoje, ou seja, que os regentes acabam assumindo, também, o papel de professor de todos os instrumentos de seu grupo musical. Barbosa menciona esta situação quando descreve o significado do termo “aula-ensaio”:

Nestes encontros o professor está ensinando e ensaiando o grupo para suas atividades musicais. São nestes que o professor forma os músicos e o grupo musical. Não é uma aula e tão somente um ensaio. É uma atividade de aula e ensaio. Neste sentido, o professor não é apenas professor, mas também maestro. Portanto usarei o termo regente-professor (BARBOSA, 2010, p. 1).

Desta forma, também usarei o termo regente-professor para referir estes profissionais. Além deles, existem, ainda, casos de músicos que se formam na banda e, mesmo que sem nenhuma formação específica, tornam-se professores ou auxiliares do regente no ensino de seu instrumento. É comum que músicos oriundos deste ensino possuam lacunas em sua formação, e isto normalmente transparece na qualidade musical do grupo em que

tocam. O que hipoteticamente pode ser justificado pela falta de formação específica, pois, mesmo comprometidos com seu trabalho, muitas vezes não possuem os meios necessários para desenvolver uma base técnica sólida em um grupo com número tão variado de instrumentos.

Penso nisso, pois foi essa a minha experiência e a de vários amigos oriundos dessas formações musicais. Entrei aos dez anos na recém-formada banda da minha escola, na qual, inicialmente, havia apenas instrumentos de percussão e, sendo assim, escolhi o surdo. Um ano depois comecei a aprender trompete na banda municipal, em que, durante dois anos, fiz aulas com o regente-professor, que, por sua vez, dava aula para todos os instrumentistas. Essa banda encerrou suas atividades e os instrumentos foram enviados ao colégio onde, dois anos antes, eu começara a tocar surdo.

Dessa forma, retornei à banda colegial, que, então, possuía instrumentos de percussão e sopro, mas apenas um professor para todos os instrumentistas de sopro. Somente aos dezessete anos pude estudar, fora da minha cidade, com um professor específico de trompete. Embora faltoso em alguns aspectos, o aprendizado que obtive nesta banda “abriu meus horizontes” na busca por uma formação de qualidade, e, mais tarde, optei por ser minha área de atuação profissional. Durante meu curso de graduação surgiram em mim alguns questionamentos: existem materiais de fácil acesso que possam suprir necessidades básicas para o ensino e a aprendizagem de instrumentistas de sopro, em especial dos metais? É possível elaborar materiais que possam ir ao encontro das necessidades desse público-alvo?

Creio que as novas possibilidades tecnológicas possam subsidiar adequadamente o ensino e a aprendizagem do regente-professor e seus alunos em modalidade a distância. Materiais de diversos instrumentos serão necessários para suprir tal necessidade, mas o foco dessa proposta será o ensino de trompete, por seu meu instrumento principal e um dos instrumentos mais utilizados nesse tipo de agrupamento musical. Com o intuito de elaborar, futuramente, materiais com tal finalidade, descreverei aqui os resultados de um estudo de revisão acerca das metodologias de ensino-aprendizagem de instrumentos musicais em bandas escolares; experiências de ensino-aprendizagem de instrumentos musicais a distância no Brasil; experiências de ensino-aprendizagem de instrumentos de sopro a distância.

As bandas de música desempenham um importante papel na educação musical do Brasil, sendo assim, o regente-professor merece uma formação de qualidade. A citação a

seguir corrobora esta afirmação:

A maioria dos instrumentistas brasileiros de sopro que trabalham profissionalmente em bandas militares, civis, ou orquestras recebeu sua formação elementar em bandas. As bandas de música tem sido um dos meios mais utilizados no ensino elementar da música instrumental, de sopro e percussão, no nosso país. O número dessas instituições, supera o número de escolas de música. Além disso, a maioria das escolas de música não ensinam instrumentos de sopro e das que ensinam, apenas alguns desses instrumentos são oferecidos. Enquanto, as bandas tem ministrado aulas de todos os instrumentos que compreendem seu quadro (BARBOSA, 1996, p. 41).

Como concluinte do curso de Licenciatura em Música da UFRGS, onde, em 2009, sob orientação da professora Dra. Helena de Souza Nunes, fui monitor da disciplina de Práticas Instrumentais – Teclado (disciplina teórico-prática de dois semestres letivos com carga horária total de 60 horas), realizada, na ocasião, pela primeira vez em modalidade a distância. E, de 2010 em diante, “Tutor na Universidade” do curso de Licenciatura em Música a Distância da mesma instituição e universidades parceiras, atuando como membro da equipe de pesquisa e produção do Ebook Teclado Acompanhamento (DOMENICI *et al.*, 2006) e na autoria colaborativa de Unidades de Estudo e Objetos Virtuais de Aprendizagem para as interdisciplinas de Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares. Desta forma, sinto-me na condição ideal e no dever de discutir o tema em questão.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 As Bandas de Música

O termo Banda de Música é amplamente utilizado para caracterizar diferentes tipos de agrupamentos instrumentais, o que sugere, em sua conceituação, certa confusão, a qual se torna ainda maior ao tratarmos especificamente do termo banda. Por isso, iniciaremos este trabalho conceituando o termo “banda”, que, segundo o Dicionário Grove de Música, é usado para caracterizar:

Qualquer conjunto maior do que um grupo de câmara. A palavra pode ter origem no latim medieval *bandum* (“estandarte”), a bandeira sob a qual marchavam os soldados. Essa origem parece se refletir em seu uso para um grupo de músicos militares tocando metais, madeira e percussão, que vão de alguns pífaros e tambores até uma banda militar de grande escala. Na Inglaterra do séc. XVIII, a palavra era usada coloquialmente para designar uma orquestra. Hoje em dia costuma ser usada com referência a grupos de instrumentos relacionados, como “banda de metais”, “banda de sopros”, “banda de trompas”. Vários tipos recebiam seus nomes mais pela função do que pela constituição (banda de dança, banda de jazz, banda de ensaio, banda de palco). A banda destinada para desfile (marching band), que se originou nos EUA, consiste de instrumentos de sopro de madeira e metais, uma grande seção de percussão, balizas, porta-bandeiras, etc. Um outro desenvolvimento moderno é a banda sinfônica de sopros, norte-americana, que se origina de grupos como Gilmore’s Band (1859) E Us Marine Band, dirigida por John Philip Sousa (1880-92) (SADIE, 1994, p. 71).

Segundo Nascimento (2007), no Brasil as Bandas de Música classificam-se em três categorias:

- Banda Sinfônica ou de Concerto: grupo formado majoritariamente por instrumentos de sopro e percussão, possuindo os instrumentos típicos da orquestra sinfônica, como: oboé, fagote, tímpano, glockspiel etc., podendo ser acrescido, ainda, dos contrabaixos acústicos e violoncelos. Podem executar quaisquer tipos de repertório, substituindo, nas obras eruditas, violinos e violas por clarinetas e saxofones. Seu emprego se dá sem deslocamento, devido à utilização de instrumentos oriundos da orquestra que não oferecem mobilidade para tal, como é o caso dos grandes instrumentos de percussão e das cordas.
- Banda de Música: grupo formado majoritariamente por instrumentos de sopro e percussão, podendo ter alguns instrumentos de sopro de pequeno porte utilizados nas

orquestras, como é o caso do oboé e do fagote. Podem executar um repertório bastante variado, com exceção de grandes peças escritas para orquestras sinfônicas. Seu emprego ocorre em deslocamento ou parado, porém não enfatiza as evoluções.

- Banda Marcial: grupo formado majoritariamente por instrumentos de sopro da família dos metais e percussão. Por não ter a família das palhetas, a execução de grandes peças fica restrita. Seu emprego é próprio para o deslocamento e evoluções.

Trataremos, aqui, do ensino-aprendizagem de trompete de forma ampla, sem direcionamento específico para uma destas formações, porém nosso foco será o âmbito escolar. Para isso, quando citarmos as Bandas de Música, utilizaremos o termo abrangente Bandas de Sopro, referindo-se a bandas escolares que tenham, em sua composição, ao menos os instrumentos da família dos metais, mais especificamente o trompete.

2.1.1 As Bandas de Música Escolares

A tradição de bandas escolares no Brasil é bem antiga, algumas surgiram antes mesmo de 1894. Em São João Del-Rei, Minas Gerais, existem vários exemplos, como a banda do Colégio Duval, do Colégio Maciel, do Ginásio Santo Antônio e do Colégio São João, além de bandas centenárias, como a do Colégio Salesiano Santa Rosa em Niterói, Rio de Janeiro.

Músicos e pesquisadores propuseram a criação de programas de bandas em escolas e um grande exemplo disto é Villa-Lobos, que lançou, em 1934, dentro das Novas Diretrizes da Educação Cívico-Artístico Musical, o Curso Especializado de Música Instrumental para a formação do músico de banda. Segundo Alves da Silva e Fernandes (2009), o curso foi organizado em três escolas técnicas secundárias e possuía dois ciclos com três anos cada. As bandas eram organizadas da seguinte maneira: Bandas Recreativas, formadas por cerca de vinte e sete a trinta músicos, que seriam a fonte de músicos para as Bandas Técnicas, que, por sua vez, seriam formadas por cerca de cinquenta músicos. O curso incluía aulas de teoria da música e um programa rigoroso de ensino instrumental.

O que Villa-Lobos estava propondo, e que pesquisas mais aprofundadas poderiam responder com mais clareza, é a criação de uma tradição de se formar bandas de música nas escolas brasileiras. Embora inúmeras bandas de música tenham como berço as escolas públicas e privadas brasileiras, o projeto em questão não teve

sequência. Villa-Lobos talvez tenha sido o homem com mais influência política e musical no Brasil com a preocupação de implantar bandas de música nas escolas brasileiras (ALVES DA SILVA e FERNANDES, 2009, p. 159).

Além de Villa-Lobos, podemos citar Hermes Andrade, que, em sua dissertação de mestrado (ANDRADE, 1988), descreveu como é o funcionamento de uma banda de música, suas funções e os elementos didático-culturais, apresentando, além disso, um projeto para criação de bandas de música em cada escola pública, dos atuais ensino médio e fundamental.

Outro autor a propor o ensino instrumental na escola através do ensino coletivo de instrumentos de banda foi Joel L. Barbosa, em um artigo publicado em junho de 1996 na revista número três da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), em que, baseando-se na experiência estadunidense, sugere três meios de possibilitar esta prática no Brasil, através da criação de: métodos adequados para o ensino coletivo de instrumentos musicais no Brasil; cursos para preparar professores especializados na pedagogia deste método; escolas públicas de música que viabilizem cursos de música instrumental de alto nível e exequíveis economicamente, para serem oferecidos à população estudantil de primeiro grau (atual ensino fundamental).

Analisando esta proposta, catorze anos depois é possível verificar que Barbosa vem conseguindo avançar neste sentido, visto que, em 2004, lançou o método para o ensino coletivo de instrumentos de sopro e percussão intitulado Da Capo, método este que já é considerado o mais utilizado em bandas de sopro de todo país (VECCHIA, 2007). Em sintonia com sua segunda proposta, Barbosa vem capacitando profissionais para atuarem com seu método, além disso, são diversas as dissertações de mestrado que investigaram o ensino-aprendizagem de instrumentos de banda através de sua orientação. Das três propostas, a que está mais distante de ser alcançada é a terceira. Acredito que um dos motivos para isso seja que, mesmo com estes avanços, em um país continental como o nosso, muitos profissionais da área não têm acesso ao seu método e a formação necessária para utilização do mesmo. Desta forma, este trabalho propõe a ampliação do acesso a materiais para o ensino-aprendizagem de instrumentos de sopro, especificamente de trompete, levando em consideração as novas tecnologias, a popularização da internet e a ampliação de cursos superiores de música a distância.

2.2 O Trompete

Não existe uma convenção para o surgimento deste nome, mas Altenburg (1795, p. 1-3 *apud* ROLFINI, 2009) sugere três hipóteses: a primeira é que o nome é um derivado da palavra grega “tromos” ou do latim “tremor”, que significam vibração ou tremor, portanto, uma relação entre vibração e produção do som; a segunda, da palavra francesa “trompe”, que seria uma tromba de elefante, pois os longos trompetes e tubos soprados pelos romanos tinham, aproximadamente, a forma de tal tromba no final do instrumento, assim, eles utilizavam seu diminutivo “trompette”, que seria uma pequena tromba; a terceira sugere a origem na antiga palavra alemã “Tromm” ou “Trommet”, na qual um som, vibração ou ruído é expresso ao fechar os dentes. Posteriormente, meramente por causa de eufonia, o *p* foi acrescentado e, de tal maneira, o instrumento veio a se chamar Trompete.

Embora não se tenha certeza científica de onde ou quando surgiu o trompete, segundo Rolfini (2009) acredita-se que este instrumento musical teve sua origem em uma forma primitiva, como um chifre, um instrumento de madeira ou até mesmo uma concha do mar. Os mais antigos trompetes feitos em metal foram encontrados na tumba de Tutankhamon (faraó egípcio que viveu aproximadamente entre 1341 e 1323 a.C.), quando esta foi descoberta pelo arqueólogo inglês Howard Carter, em 1922. Um dos trompetes encontrados é feito de prata e mede 58,2 cm, o outro é feito de bronze e mede 49,4 cm (Figura 1), seus calibres se expandem de 1,7 cm na parte mais estreita a 8,2 cm na campana e eles não possuem bocais destacáveis. Eram utilizados com propósito militar, o que pode ser confirmado pelos nomes divinos inscritos nos instrumentos, pois os nomes de deuses representavam as divisões do exército egípcio.



Figura1 ¹

Além de serem utilizados com fins militares, comandando e encorajando as tropas, os primeiros trompetes também foram utilizados para a anunciação de rituais religiosos. Há poucos registros de seu uso e desenvolvimento entre a queda do Império Romano (359 d.C.) e o século XI, pois muitos dos rituais religiosos herdados do Império Romano desapareceram, levando consigo a necessidade do uso desse instrumento; a área militar também passou por mudanças, deixando de incorporar o trompete em suas táticas militares.

Por volta de 1100 d.C. o trompete voltou a ser utilizado para fins militares, principalmente depois da 1ª Cruzada (1096-1099), contudo somente retomou lugar de destaque no momento em que foi incluído nos grupos instrumentais profissionais (século XIV).

Segundo Baptista (2010), o trompete passou por três grandes evoluções tecnológicas, a primeira das quais ocorreu no século XV, quando os fabricantes descobriram uma forma de curvar o tubo de metal, fabricando-os, inicialmente, em forma de “S”, deixando o instrumento mais estável e com melhor portabilidade. Neste período, houve o aumento de grupos de trompetistas mantidos por nobres, com cerca de 10 a 12 componentes para tocar nas cerimônias.

O primeiro registro de utilização do trompete em orquestra deve-se a Claudio Monteverdi, na ópera L’Orfeo, de 1607, tendo utilizado um naipe de cinco trompetes com tessituras específicas, chamados de: Clarino (dó 5 ao lá 5, excepcionalmente até o dó 6),

¹ Disponível em: <<http://darkoutpost.blogspot.com/2011/04/tutankhamens-trumpet.html>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

Quinta (dó 4 ao dó 5), Alto (sol 3 ao mi 4), Vulgano (sol 3 ao sol 5) e Basso (acima do dó 3).

A idade de ouro para o trompete natural ocorreu do século XVII até a primeira metade do século XVIII, pois continuou a ocupar importante lugar na música militar e sua técnica de execução sofreu diversas evoluções ao ser introduzido na música de concerto.

Entre 1750 e 1815 o trompete atravessou um longo período de crise, sendo utilizado pelos principais compositores da época apenas de forma rítmica em conjunto com a percussão, dando sustentação à harmonia tônica-dominante-tônica.

A segunda grande evolução do trompete foi o “Keyed Trumpet”, como o próprio nome diz um trompete com chaves, instrumento que chamou atenção de alguns compositores da época. Em 1796 Anton Weidinger, trompetista do teatro e da corte de Viena, comissionou algumas obras musicais para solistas, entre elas o Concerto em Mi bemol Maior para trompete (“Keyed Trumpet”) e orquestra, composto no mesmo ano por Haydn, mas executado pela primeira vez em 28 de março de 1800 pelo próprio Weidinger; e o concerto em Mi Maior para trompete e orquestra, composto por Johann Nepomuk Hummel, em dezembro de 1803, apresentado pela primeira vez em 1804 na comemoração do Ano Novo. Embora muitos tenham atribuído a invenção do “Keyed Trumpet” a Weidinger, alguns autores, como Dahlqvist (1975, p. 1 *apud* ROLFINI, 2009), consideram esta informação inverídica, pois há registros anteriores de outros instrumentos experimentais da família dos metais com este sistema. O trompete de chaves da imagem abaixo foi fabricado entre 1830 e 1840 por Eduard Johann Bauer, em Praga/República Tcheca:



Figura 2²

A terceira e maior evolução do trompete ocorreu em 1815, quando Heinrich Stölzel e Friedrich Blühmel, músicos e construtores de instrumentos, patentearam o sistema de válvulas a pistão, permitindo ao instrumento reproduzir a escala cromática em toda a sua extensão. O trompete da imagem abaixo foi construído em 1840 por Guichard Breveté, em Paris/França, e utilizou um dos primeiros sistemas de válvulas a pistão de Stölzel.



Figura 3³

O feito foi ampliado em 1832, quando Josef Riedl, construtor de instrumentos, patenteou o sistema de válvulas a rotor. A partir destas evoluções o trompete transformou-se num instrumento de referência na seção dos metais da orquestra e se tornou um solista com possibilidades técnicas vastas. Desta forma, os compositores passaram a escrever para esse instrumento com plena liberdade melódica e rítmica. Iniciava-se, aí, uma nova era de ouro para o trompete que, ao longo do século XIX, retomou o lugar de protagonista no meio erudito e, com o nascimento do Jazz, no final do mesmo século, passou a dominar também o meio popular. Certamente estas mudanças não alteraram apenas as características físicas do instrumento, mas, também, a forma de se tocar e, conseqüentemente, de se aprender.

2 Fonte: <http://orgs.usd.edu/nmm/UtleyPages/KeyedTrumpets/Bauer/10525/keyedtrumpet10525.html>

3 Fonte: <http://orgs.usd.edu/nmm/UtleyPages/StoelzelValveTrumpetsandCornopeans/Stoelzelvalvetrumpetsandcornopeans.html>

2.2.1 O Histórico do Ensino de Trompete no Brasil

Segundo Rolfini (2009), os primeiros registros de ensino de trompete no Brasil correspondem ao período da colonização (1530-1808), quando os jesuítas percorriam diversas regiões transmitindo aos indígenas conceitos europeus e católicos, e entre os instrumentos de catequização encontrava-se a música. Registros comprovam que dentre os instrumentos ensinados encontravam-se as *cornetas*, *clarins* ou *trombetas*.

Desses termos, o mais frequente nos textos jesuíticos é “trombeta”; presente nos estabelecimentos jesuíticos desde o início de sua atuação, a trombeta é mencionada até o final do séc. XVII. Uma carta de Nóbrega de 1549 descreve uma “procissão com grande música, a que respondiam as trombetas” (HOLLER, 2006, p. 102 *apud* ROLFINI, 2009, p. 60).

Cajazeira (2004), ao falar do ensino em bandas de sopro, traz uma citação de Tinhorão que corrobora as constatações acima.

Em 1610, esteve na Bahia o francês François Pyrard de Laval, que relatou ter conhecido um poderoso senhor de engenho, conhecido como Baltazar de Aragão, que possuía uma banda integrada por 20 ou 30 escravos, e que tinha contratado um músico francês para dar aulas de música. Os próprios padres também davam aulas regulares a bandas localizadas na zona rural (TINHORÃO, 1972 *apud* CAJAZEIRA, 2004, p. 39).

Embora o autor tenha citado o ensino de música de maneira ampla, sugere-se que o ensino dos instrumentos, incluindo o trompete ou os anteriormente citados, cornetas, clarins e trombetas, também fosse realizado pelos mesmos professores.

Antônio Francisco de França, capitão da Ordenança de pé da freguesia de Itatiaia, em Minas Gerais, faleceu no ano de 1767 e, em seu inventário, constavam sete escravos músicos, com idades entre 30 e 35 anos, advindos de Angola, que foram avaliados com base em suas habilidades, e, destes, dois eram *trombeteiros*. A citação que segue reforça o fato de que estes músicos aprendiam por transmissão oral com os que já tocavam:

Como apenas um mulato entre os escravos sabia ler e escrever e isso foi acentuado na sua avaliação se presume então que todos incluindo os músicos eram analfabetos e que o ensino da música era feito praticando com os que já sabiam (SOUZA, 1999, p. 133 *apud* LEONI, 2007, p. 164).

A próxima citação reforça que professores estrangeiros, incluindo padres, eram comumente contratados para darem aula de música em bandas de sopros de fazendas:

“Durante o reinado de Dom João VI (1816-1821), tiveram destaque no ensino da música na Fazenda Santa Cruz o Padre José Maurício e os irmãos portugueses Marcos e Simão Portugal” (SCHWARCZ, 1999, p. 586 *apud* CAJAZEIRA, 2004, p. 39).

Rolfini (2009) traz, ainda, citações que comprovam a existência de professores particulares de trompete já no início do século XIX. Um destes casos é o do trompetista militar Desidério Dorison (datas incertas).

Do ‘jornal do Comércio’, de 20 de julho de 1831: Dorison, de nação francês, que há cinco anos é mestre de música no Exército Brasileiro, propõe-se ensinar a música e dança, e certifica que em breve tempo ensinará as pessoas que quiserem aprender; quem quiser utilizar-se do seu préstimo, pode dirigir-se à Praça da Constituição nº 59 (ANDRADE, 1967, v. 2, p. 162 *apud* ROLFINI, 2009, p. 102).

Ao referir Henrique Alves de Mesquita (1830-1906), Souza (2003) reforça a atuação de Dorison como professor de trompete.

Como músico, estudara instrumentos de sopro com Desidério Dorison e composição com Gioacchino Giannini, começando a atuar em 1847 numa apresentação no Theatro São Francisco, quando tocou ‘umas variações de Piston compostas pelo Sr. Desidério Dorison (SOUZA, 2003, p. 221 *apud* Rolfini, 2009, p. 103).

Também o trompetista Alexandre Magalar (?-1857): “Professor de trompete, oficlidade, trombone e trompa. Foi proprietário de uma editora musical. Falecido em 1857” (ANDRADE, 1967, v. 2, p. 190 *apud* ROLFINI, 2009, p. 105).

Segundo Andrade (1967 *apud* Rolfini, 2009), Mariano José Nunes (?-1864?), além de músico da orquestra do S. Pedro de Alcântara, era professor de trompete.

Outro caso era o do trompetista Basílio Luiz dos Santos (datas incertas): “Tocou na orquestra da Capela Imperial em 1856. A partir de 1874, foi professor de seu instrumento e mestre de bandas militares” (ANDRADE, 1967, v. 2, p. 225 *apud* ROLFINI, 2009, p. 106).

As constatações acima demonstram que inicialmente o ensino de trompete ocorria através de professores estrangeiros e, geralmente, por transmissão oral. Os primeiros alunos foram indígenas ensinados por jesuítas com o intuito de reforçar a catequização destes. Em um segundo momento os negros escravos, advindos de países do continente africano, eram ensinados para tocarem em bandas de sopro de fazendas com o intuito de promover a cultura e o poder de seus donos. Em um terceiro momento começam a surgir professores, geralmente militares ou trompetistas de orquestras vinculadas à Igreja, que dão aulas particulares ou em bandas de sopro. Atualmente, o ensino de trompete, no Brasil, ocorre basicamente em bandas

de escolas ou de igrejas, porém, ainda que em minoria, é necessário citar o ensino em escolas de música, aulas particulares e projetos sociais.

2.3 A Educação a Distância

Para conceituar a modalidade de Ensino a Distância (EAD) aproprio-me da seguinte citação:

A EAD não é apenas uma opção de aprendizagem para quando a educação presencial não é possível, e nem é um ensino de segunda categoria. Trata-se de uma forma de educação na qual educador e educando não estabelecem uma interação face-a-face, mas mediada pela tecnologia e no qual o espaço/tempo é diluído em outras dimensões (síncronas e assíncronas), mas no qual o processo de ensino e aprendizagem desloca-se até o aluno em lugar deste vir até um espaço físico concreto chamado sala de aula (PASSERINO, s/d, p. 3).

É comum que as pessoas imaginem que a Educação a Distância é uma nova modalidade de ensino, mas isto não é uma verdade tão simples. Certamente, a recente revolução mundial das tecnologias de informação e comunicação (TICs), ocorrida nas últimas décadas, contribuiu para a expansão e qualificação do ensino a distância, mas esta é uma modalidade de ensino que vem evoluindo há muito tempo.

É relativamente complexo precisar quando se deu o início, mas alguns autores tentam associá-lo a algum fato histórico, como os desenhos rupestres feitos em cavernas por ancestrais do homem, à espera que outros grupos nômades os achassem (RAMAL, 2002), ou os textos bíblicos das Epístolas de São Paulo, levados a outras comunidades através de viajantes (PETERS, 2004). Já outros autores, como Moore *et al.* (1996), Bolzan (1998), Matuzawa (1998) e Rodrigues (1998), definem o marco inicial da Educação a Distância com o início da popularização do sistema de correios, no final do século XIX.

Para Moore *et al.* (1996), existem três gerações da EAD: a primeira, iniciada no final do século XIX, caracteriza-se pelos estudos por correspondência, tendo como principal meio de comunicação os materiais impressos; a segunda, iniciada por volta dos anos 70, caracteriza-se pelo surgimento de Universidades Abertas que trouxeram consigo inovações, utilizando, além do material impresso, transmissões por televisão aberta, rádio e fitas de áudio e vídeo, com interação por telefone, satélite, TV a cabo e núcleos regionais; a terceira, iniciada no começo dos anos 90, caracteriza-se pelo desenvolvimento da conectividade via

computador, com isso, os cursos passaram a ser baseados em redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia, com presença importante da Internet.

Segundo Rodrigues (2005 *apud* SANTOS, 2007, p. 46), considera-se que o marco inicial da EAD no Brasil ocorreu com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, por Roquete Pinto. Esta rádio transmitia programas de literatura, radiotelegrafia e telefonia, de línguas, de literatura infantil e outros de interesse comunitário, mas os cursos não eram estruturados. Outro importante marco é o Instituto Universal Brasileiro, fundado em 1941, que oferecia cursos por correspondência e, a partir de 2000, pela Internet. É necessário citar, também, os telecursos, que tiveram a primeira vinculação à programação de uma emissora brasileira na década de 60.

Apenas em meados dos anos 90 é que surgiram os primeiros cursos superiores a distância. O primeiro deles foi o curso de graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PINHEIRO, 2002). A Universidade Federal do Rio Grande do Sul também foi uma das pioneiras na utilização de EAD, em particular no uso das TICs, pois, desde 1999, desenvolve estudos nessa área, contando, inclusive, com uma Secretaria especialmente dedicada a esta modalidade de ensino – a SEAD.

Na atualidade, existem diversos cursos de nível superior em modalidade EAD aprovados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), além disso, qualquer curso superior pode ter 20% do seu currículo em Educação a Distância, de acordo com a Portaria do MEC número 2.253, de 18 de outubro de 2001⁴.

O Ministério da Educação também promove alguns projetos para ensino em modalidade a distância, como, por exemplo, os programas Proformação, Prolicenciatura, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Rede) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que visam o aumento do acesso ao ensino superior e a qualificação dos professores atuantes no sistema público de ensino do país.

2.3.1 O Ensino de Música a Distância no Brasil

Tratando-se do ensino de música a distância percorremos, praticamente, o mesmo

⁴ Portaria 2253 do MEC. Disponível em: <<http://www.unesp.br/proex/portaria2253.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

caminho descrito acima, ou seja, através de materiais impressos, áudios, vídeos, por transmissão em TV aberta, ou, finalmente, por cursos online, estruturados ou não. Westermann (2010) descreve alguns exemplos deste processo, entre os quais:

- O curso de violão do *Instituto Universal Brasileiro* – trabalha principalmente com técnicas de execução de música popular e é destinado a iniciantes no instrumento. Posteriormente, o aprendizado através destes materiais foi ampliado com o uso de áudios e ou materiais audiovisuais;
- O *Telecurso* (1º Grau, 2000 e Novo Telecurso) – os programas são veiculados em canais de TV aberta e de cunho comercial, esta iniciativa não possui nenhum curso exclusivamente voltado para a música, mas a oferece como uma das disciplinas do programa de Ensino Médio. As aulas não têm como foco o fazer musical, ao invés disto, informam sobre diversos aspectos do conhecimento da área;
- As “*Revistinhas de Cifras*” – antes da popularização da internet foram amplamente utilizadas por iniciantes. Estas revistas contêm, além das próprias músicas cifradas, “dicas” e explicações sobre a técnica do instrumento e teoria musical;
- As *Videoaulas* – consistem em registros audiovisuais de músicos, em geral de renome, que dão demonstrações e explicações sobre aspectos técnicos de instrumentos musicais;
- Os *Sites* – atualmente, são diversas as opções de sites criados com o intuito de promover o ensino de música. Em alguns deles observa-se a ampliação dos sistemas já utilizados anteriormente, entre os quais destacam-se as “*Revistinhas de Cifras*” online, como o *cifraclub.com* e o *cifras.com*, e outros, como o *youtube.com*, contêm milhares de videoaulas para o ensino de música.

Em nível superior os cursos de música a distância estão apenas ensaiando seus primeiros passos, pois são poucos e recentemente criados. Segundo dados do portal e-MEC⁵, há apenas cinco cursos em atividade: o da UFRGS e universidades parceiras; o da Universidade de Brasília (UnB); o da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); o da Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR) de Minas Gerais; e o do Centro Universitário

⁵ Portal e-MEC. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: dez 2011.

do Sul de Minas (UNIS). Os cinco cursos são de licenciatura em música e, embora cada um tenha objetivos e metodologias diversas, o propósito comum entre eles é a formação de educadores musicais a distância.

O curso de Licenciatura em Música a distância da UFRGS e universidades parceiras⁶ foi implementado através do projeto Pró-Licenciatura Música, em atendimento à Resolução FNDE/CD/Nº 034/2005, sendo o primeiro curso superior de música em modalidade a distância regulamentado no Brasil. Porém, por indefinições do MEC, o processo seletivo da primeira turma aconteceu apenas em julho de 2007, o curso teve início apenas no primeiro semestre de 2008 e a formatura da primeira turma está prevista para maio de 2012. O curso em questão contou com onze polos de apoio presencial, sendo um no Rio Grande do Sul, na cidade de Cachoeirinha, três em Santa Catarina, nas cidades de Canoinhas, Itaiópolis e São Bento do Sul, um no Espírito Santo, na cidade de Linhares, quatro na Bahia, nas cidades de São Félix, Cristópolis, Irecê e Salvador, e dois em Rondônia, nas cidades de Ariquemes e Porto Velho. O início da segunda turma está previsto para 2014, mas ainda não há polos de apoio definidos.

O curso de Licenciatura em Música a Distância da UNB foi implementado através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e, embora tenha sido criado após o curso da UFRGS, iniciou suas atividades em outubro de 2007. O curso é de demanda contínua, assim sendo, além da turma de 2007, iniciaram novas turmas em 2009 e 2011. São catorze polos de apoio presencial, sendo oito no Acre, nas cidades de Tarauacá, Cruzeiro do Sul, Rio Branco, Brasiléia, Sena Madureira (turmas iniciadas em 2007 e 2009), Feijó, Xapuri e Acrelândia (turmas iniciadas em 2007), dois em Goiás, nas cidades de Anápolis (turma iniciada em 2009 e 2011) e Posse (turma iniciada em 2009), um no Mato Grosso, na cidade de Primavera do Leste (turma iniciada em 2011), dois em Minas Gerais, nas cidades de Buritis e Ipatinga (turmas iniciadas em 2011), e, por fim, Tocantins, na cidade de Porto Nacional (turma iniciada em 2009). A formatura da primeira turma deste curso está prevista para o decorrer de 2012.

Assim como o curso da UNB, o curso de Licenciatura em Música a Distância da UFSCAR é realizado em demanda contínua através da UAB e teve sua primeira edição no segundo semestre de 2007, sendo que, até então, recebeu novas turmas em cada um dos anos

6 Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

posteriores. Atualmente, conta com sete polos de apoio presencial, seis no estado de São Paulo, nas cidades de Barretos, Itapetininga, Jales, Osasco, Itapevi e São Carlos, e um no Rio Grande do Sul, na cidade de Itaqui.

A UNINCOR é uma universidade privada da cidade de Três Corações, Minas Gerais, e, segundo dados do portal e-MEC, o curso de licenciatura em música modalidade EAD desta universidade iniciou no segundo semestre de 2007, dispondo de cinco polos de apoio presencial, todos em Minas Gerais, nas cidades de Belo Horizonte, Betim, Caxambu, São Gonçalo do Sapucaí e Três Corações.

Assim como a UNINCOR, a UNIS é uma universidade privada de Minas Gerais que oferece um curso de licenciatura em música EAD, mas não foi possível descobrir em que ano iniciou o curso, pois este dado não consta no portal do e-MEC e não houve resposta às tentativas de contato com a universidade. O curso dispõe de seis polos de apoio presencial, todos em Minas Gerais, sendo dois em Varginha, dois em Betim, um em Formiga e um em Caratinga.

Abaixo, observa-se um mapa do Brasil com a localização dos polos de apoio presencial dos cursos citados:

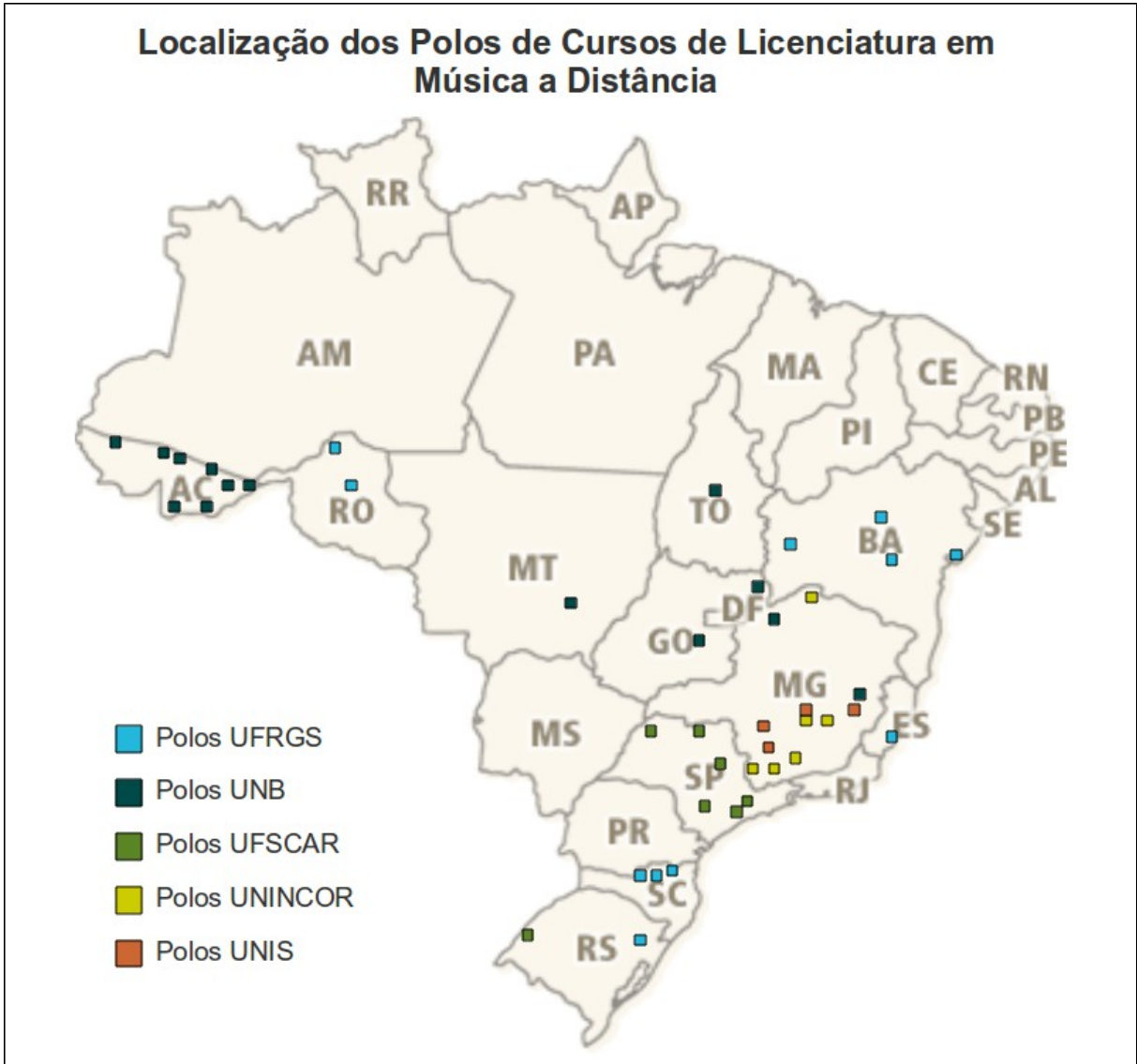


Figura 4

Embora tenha se passado um curto espaço de tempo entre o início dos primeiros cursos, que ocorreu em 2007, e os dias de hoje (segundo semestre de 2011), já existe um número considerável de polos de apoio presencial, pois, entre os cinco cursos citados, somam-se 43 polos. Apesar disso, é possível observar uma grande centralização em alguns estados, enquanto muitos outros não possuem polos. A listagem abaixo demonstra a quantidade de polos por estados:

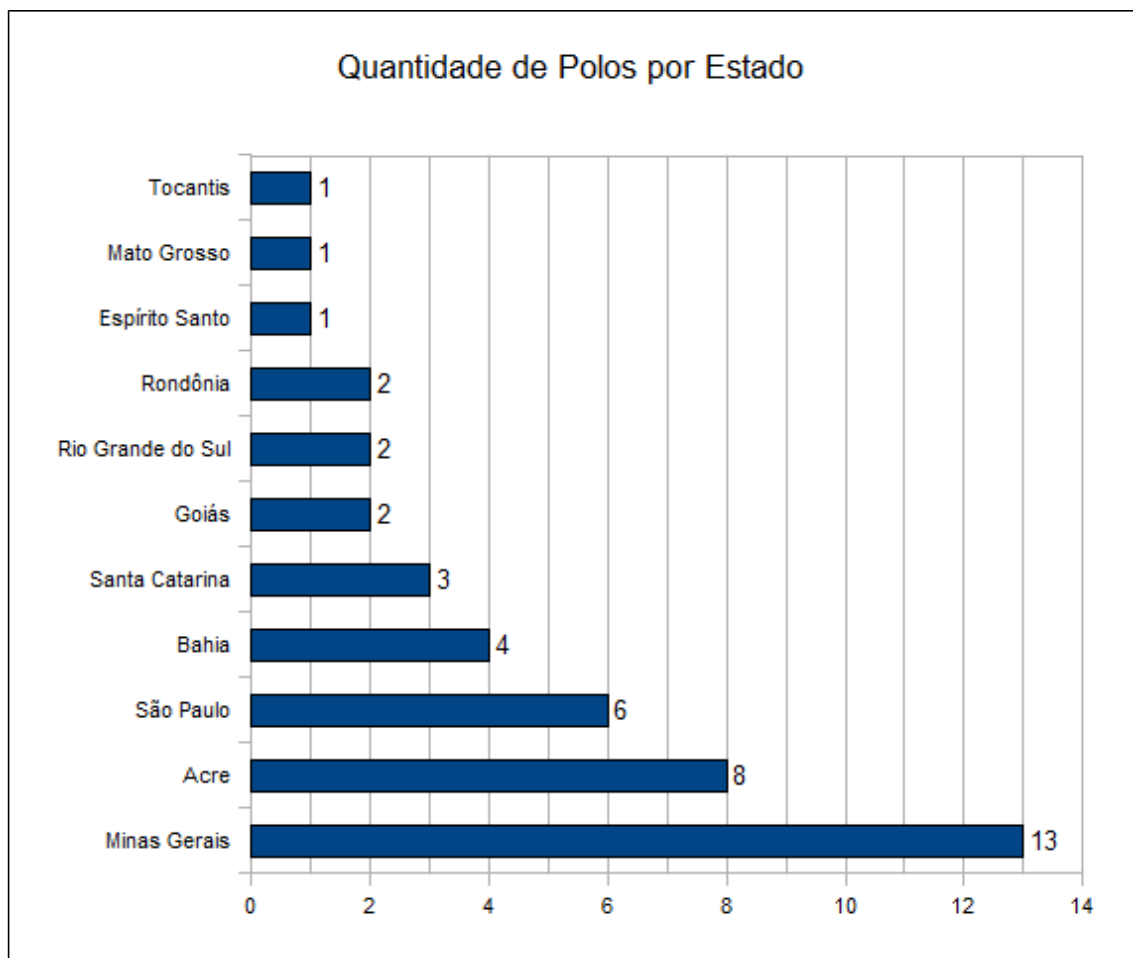


Figura 5

3. O ESTUDO DE REVISÃO

Para conceituar a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho, utilizo-me da citação abaixo:

O conhecer, a partir da revisão de artigos, possui características de atualização e reconstrução do conhecimento. Nesse caso, interpretar e emitir juízo crítico são habilidades fundamentais para que, sem abandonar o conhecimento existente, novos aspectos [sejam] discutidos, redesenhando as conclusões. Não mais se reporta ao que é sabido e notório no campo [em questão]. O artigo (ou estudo) [de revisão] extrapola este limite (DEL-BEN, 2010, p. 27).

O Estudo de Revisão foi iniciado durante o primeiro semestre de 2010 e se estendeu até o momento de conclusão deste trabalho. Com o intuito de descrever aspectos pertinentes ao futuro planejamento de uma metodologia para o ensino de trompete em modalidade a distância mediada pela internet, os materiais investigados foram divididos em três categorias: ensino-aprendizagem em bandas de sopro, ensino-aprendizagem de trompete e ensino-aprendizagem de instrumentos musicais a distância. Devido à escassez de materiais na área e ao objetivo do Estudo de Revisão, o conteúdo investigado foi composto, de forma abrangente, por teses, dissertações, artigos, métodos, CDs, DVDs e outros meios virtuais, como sites e softwares.

3.1 Ensino-aprendizagem em Bandas de Sopro

Durante a pesquisa diversos materiais sobre tal assunto foram investigados, entre eles Nascimento (2006) e (2007), Alves da Silva e Fernandes (2010), Andrade (1988), Barbosa (1996) (2004) e (2010), Lautzenheiser (2006), Cajazeira (2004), Vecchia (2008) e Dissenha (2008), materiais estes utilizados para fundamentar diversos momentos deste trabalho. Apesar disso, neste momento apenas cinco deles serão devidamente aprofundados, pois trazem, de certa forma, contribuições relevantes para o assunto aqui discutido.

3.1.1 Da Capo

Em um artigo publicado na revista da ABEM, Barbosa (1996) relata os resultados de uma pesquisa financiada pela CAPES, na qual investigou quais as metodologias para ensino de instrumentos de sopro utilizadas por oito regentes de nove bandas do estado de São Paulo.

O autor identificou, basicamente, quatro fases consecutivas em tal ensino, são elas: 1ª) aula coletiva de teoria e divisão musical; 2ª) aula individual de divisão musical, geralmente usando o método de Divisão Musical de Paschoal Bona (1944); 3ª) aula individual de instrumento; e 4ª) prática em conjunto. As duas primeiras fases juntas duram, em média, um ano, período no qual se aprendem alguns elementos de teoria musical e se enfatiza o domínio da técnica de divisão musical que exercita apenas a pronúncia dos nomes das notas, sem entoá-las, o que, muitas vezes, exige uma pronúncia veloz, quase virtuosa, dos nomes das notas musicais. Barbosa afirma que este é um ponto desanimador para boa parcela dos alunos, tirando-lhes o prazer de aprender um instrumento, e é neste período que ocorre a maior parte das desistências. A terceira fase também dura, em média, um ano, e, nesta fase, o aluno inicia o aprendizado de um instrumento e no final começa a praticar as músicas do repertório.

Constatação semelhante faz Borges (1995 *apud* CAJAZEIRA, 2004, p. 40), ao afirmar que o aprendizado passa por três etapas: na 1ª) a prática da teoria e solfejo, principalmente a divisão rítmica; na 2ª) inicia-se a prática instrumental; e na 3ª, considerada a mais difícil, o aluno começa a participar dos ensaios. De acordo com os relatos dos mestres, leva-se em média oito meses a um ano para que o aluno participe dos ensaios, dependendo de sua disponibilidade para estudar o instrumento.

Barbosa constatou, ainda, que os métodos instrumentais mais usados são constituídos de exercícios técnicos e melodias compostas pelo próprio autor do método, ou seja, desconhecidas dos alunos. Exemplos desses métodos são o *Méthode Complète de Clarinette*, de H. Klose (c. 1933), *Célèbre Méthode Complète de Trompette, de Cornet à Pistons et Saxhorn*, de Jean-Baptiste Arban (1956), *Método para Trompete, Trombone e Bombardino*, de Amadeu Russo (1941). Nesta fase também há uma pequena desistência de alunos. Na fase final o aluno começará a frequentar os ensaios da banda como aula de prática em conjunto, antes de ser definitivamente admitido no seu quadro de integrantes. Em alguns lugares o início de uma fase não implica o término da anterior.

Em sintonia com suas constatações e conforme descrito na contextualização deste trabalho, Barbosa lançou, em 2004 (embora já estivesse em uso desde 1998), o método para ensino coletivo de instrumentos de sopro e percussão *Da Capo*. Agora, aprofundaremos os conhecimentos sobre este que, aparentemente, é o único método brasileiro disponível comercialmente que tem por foco o ensino coletivo de instrumentos de sopro e percussão. A

metodologia é uma adaptação da utilizada para o ensino coletivo de instrumentos de sopro nos Estados Unidos da América (EUA), porém, com a adaptação do repertório, pois o autor sugere que o aprendizado ocorrerá mais facilmente se as melodias ensinadas forem comuns ao universo do público-alvo. Assim sendo, ele utiliza melodias brasileiras.

Para Vecchia, este método:

Está em conexão com a pedagogia construtivista e contemporânea baseada no ensino ativo, onde o professor atua como estimulador e facilitador, dando subsídios para que o aluno desenvolva o raciocínio e construa seu próprio conhecimento. A teoria deve servir à prática e não o oposto, como na pedagogia tradicional onde os alunos iniciantes têm que aprender teoria musical e, só depois de um determinado tempo, ter os primeiros contatos com um instrumento. O método Da Capo prioriza o fazer musical, pois estimula os alunos a tocar instrumentos logo no início do aprendizado. Além disso, os elementos teóricos são apresentados gradativamente à medida que o iniciante avança nos exercícios do método, interpretando-os ao instrumento (VECCHIA, 2008, p. 32-33).

O método é composto por quinze livros de instrumentos e um livro do regente, os instrumentos inclusos são: flauta transversal, oboé, clarineta em Bb, saxofone alto em Eb, saxofone tenor em Bb, fagote, trompete em Bb, saxhorn em Eb, trompa em F, trombone de vara, bombardino em clave de sol, bombardino em clave de fá, tuba em Eb, tuba em Bb e percussão. Cada livro contém lições para o aprendizado do instrumento, ensino de teoria e desenvolvimento da percepção musical, sendo que isto é conquistado através das seguintes ações:

- **Tocar e Cantar:** toda canção com letra deve ser cantada e tocada fazendo variações na ordem dessas duas atividades a cada nova canção aprendida. Caso haja dificuldade em entoar alguma canção, o autor aconselha dividir a classe em dois grupos, enquanto um toca o outro canta, e vice-versa. O regente deve usar, se possível, um instrumento harmônico para acompanhar essas atividades, adaptando, inclusive, a tonalidade da canção às possibilidades vocais de seus alunos;
- **Duetos e Cânones:** na aula em conjunto cada aluno deve praticar cada uma das vozes individualmente, além disso, devem ser feitas as mais variadas combinações instrumentais;
- **Duetos com Palmas:** cada aluno deve praticar cada uma das vozes individualmente, depois, na aula em conjunto, deve-se exercitar com um grupo (ou um aluno) cantando

e outro grupo (ou aluno) batendo o ritmo, o terceiro passo seria cada aluno cantar a melodia e bater o ritmo das palmas simultaneamente. Quando tocando, dividir a classe em dois grupos, enquanto um toca o outro bate palmas;

- Decorar: segundo o autor, é muito importante decorar melodias desde o princípio do aprendizado do instrumento, pois desenvolve a memória musical e ajuda a tocar as passagens de dificuldade técnica com maior facilidade;
- Exercícios Teóricos: são importantes para verificar o aprendizado. O regente deve corrigir os resultados de cada aluno para acompanhar os rendimentos individuais. O autor aconselha, ainda, a criação de novos exercícios;
- Exercícios Técnico Instrumentais: devem ser praticados e apresentados individualmente para o regente;
- Exercícios Rítmicos: devem ser praticados contando os tempos do compasso e batendo o ritmo da canção, e vice-versa, e/ou batendo o tempo com os pés e o ritmo com as mãos;
- Completar a Melodia: esse tipo de exercício é muito importante para o desenvolvimento auditivo do aluno e o autor sugere que o regente acompanhe cada aluno individualmente para poder verificar o rendimento de cada aluno antes de corrigir em grupo;
- Ditado: o autor sugere a criação de ditados rítmicos e melódicos adicionais aos disponíveis no método;
- Improvisação: na aula coletiva todos os alunos devem ter a oportunidade de realizar a improvisação durante os exercícios desta natureza;
- Exercícios de Divisão Musical: sua prática ajuda a formar a imagem mental da localização dos tempos no compasso e o valor de cada nota dentro desses tempos;

- Exercícios Auditivos: o autor reforça a importância de realizá-los, pois são essenciais para o desenvolvimento musical do aluno;
- Concerto: após a realização de cada seção do método, aconselha-se a organização de concertos públicos com a presença de pais, parentes e amigos dos alunos, incluindo: apresentações individuais com acompanhamento de piano, teclado, violão, acordeão ou gravação; apresentações de grupos; e apresentação da banda completa.

Segundo Vecchia (2008), observam-se no método fortes ligações pedagógicas com as teorias de Keith Swanwick, em especial ao modelo (T)EC(L)A (SWANWICK, 2003). O modelo significa, resumidamente:

(T) - Técnica*

E - Execução/performance

C - Composição

(L) - Literatura*

A - Apreciação

- Entre parênteses por ser um elemento importante, mas secundário.

- Técnica: é a aquisição de habilidades: aurais, instrumentais e de escrita musical; “controle técnico, execução em grupo, manuseio do som com aparelhos eletrônicos ou semelhantes, habilidades de leitura à primeira vista e fluência com notação”;
- Execução: é a comunicação da música como uma “presença”, geralmente implica uma audiência, não importando o tamanho ou caráter (formal ou informal);
- Composição: é descrita como a formulação de uma ideia musical; “todas formas de invenção musical, (...) improvisação (...); ato de fazer um objeto musical agrupando materiais sonoros de uma forma expressiva”;
- Literatura: “literatura de” e “literatura sobre” música; inclui “não somente o estudo

contemporâneo ou histórico da literatura da música em si por meio de partituras e execuções, mas também por meio de criticismo musical, histórico e musicológico”;

- **Apreciação:** audição receptiva como (embora não necessariamente em) uma audiência; “envolve uma empatia com os executantes, um senso de estilo musical relevante à ocasião, uma disposição a “ir com a música” e (...) uma habilidade em responder e relacionar-se com o objeto musical como uma entidade estética”.

3.1.2 Possibilidades para Complementação do Método Da Capo

Em sua dissertação de mestrado, intitulada *Iniciação ao trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba: processos de ensino e aprendizagem do método Da Capo*, Vecchia (2008) investigou o processo de ensino-aprendizagem de instrumentos da família dos metais, tendo como sujeitos os regentes-professores de bandas que utilizam o método elementar para o ensino coletivo de instrumentos de banda *Da Capo* (BARBOSA, 2004). Além disso, o estudo de revisão feito pelo autor traz uma relação comentada acerca da literatura nacional e internacional para o ensino de instrumentos da família dos metais; dos vídeos e programas de computador que acompanham métodos de ensino de instrumentos de sopro; dos fundamentos técnicos necessários para se tocar instrumentos da família dos metais; e um quadro contendo problemas comuns durante o processo de aprendizagem e suas possíveis soluções.

Nesta abordagem fixarei meus comentários no capítulo 4 da dissertação em questão, no qual o autor, verificando a necessidade de complementação do método Da Capo, cria um roteiro de três tutoriais em vídeo para uso em cursos de formação de regentes-professores, em caráter presencial, semipresencial ou a distância. Os tutoriais têm o propósito de auxiliar os professores e, conseqüentemente, seus alunos no ensino e na aprendizagem dos fundamentos básicos referentes às primeiras aulas, com vistas a evitar problemas técnicos comuns em alunos sem boa instrução inicial. Além disso, os tutoriais têm por vista ampliar a pequena diversidade de materiais didáticos e modelos de sonoridade para o ensino básico inicial de instrumentos da família dos metais.

Cada um dos três tutoriais seria produzido em seis diferentes versões, sendo, cinco para os diferentes instrumentos da família dos metais (trompete, trompa, trombone,

bombardino e tuba) e um para o professor. Cada tutorial em vídeo teria cerca de 25 minutos. Para descrever a metodologia de tais tutoriais, aproprio-me da seguinte citação:

Os procedimentos que compõem o passo-a-passo são narrados e demonstrados em vídeo, usando analogias e termos resultantes da pesquisa. Portanto, o formato deste vídeo não será em videoaula, como os vídeos nacionais revisados, mas sim num formato em que a narração seja demonstrada com exemplos, em imagem e som, de alunos e professores que não falam no vídeo, só demonstram e tocam seus instrumentos (VECCHIA, 2008, p. 100).

Como citado, o autor sugere três tutoriais. A seguir, apresento cada um deles com um breve resumo do conteúdo:

1º – Passo-a-Passo: *Procedimentos para produção do som*: este tutorial teria por conteúdo instruções acerca da montagem do instrumento, vibração dos lábios, postura do corpo, sustentação do instrumento, respiração, exercícios de vibração labial com e sem o bocal, embocadura, posicionamento dos lábios, coluna de ar, emissão, ataque, articulação, início e fim da nota, afinação e sonoridade;

2º – O REPE dos Metais: neste tutorial o autor prevê descrever e demonstrar os elementos que, a partir do estudo de revisão, considera como base, os quais são: Respiração; Embocadura; Postura; e Emissão. As iniciais destes elementos formam a sigla REPE, utilizada pelo autor.

3º – Dois Quadros de Problemas e Soluções: este tutorial seria criado tendo por base dois quadros com problemas comuns ao tocar os instrumentos da família dos metais e suas possíveis soluções. O primeiro dos quadros foi criado pelo autor com base em sua Pesquisa de Campo e no Questionário de sua pesquisa de mestrado e apresenta os problemas e soluções a partir dos fundamentos técnicos: respiração, embocadura, postura, emissão do som e outros. Já o segundo quadro, apresentado por Vecchia, foi criado por Richard J. Cowell e Thomas Goolsby⁷ e apresenta as causas e possíveis soluções a partir dos seguintes problemas: som magro, som estridente ou metálico, som duro, espalhado ou sem foco, som forçado, abafado, anasalado ou com ar e dificuldade com registro mais agudo.

Aparentemente, estes tutoriais ainda não foram colocados em prática, mas

⁷ COWELL, Richard J.; GOOLSBY, Thomas. **The teaching of instrumental music**. New Jersey: Prentice Hall, Inc. 1992.

representam um importante passo na busca pela ampliação e qualificação dos materiais, disponíveis em língua portuguesa, para o ensino de instrumentos da família dos metais, tendo em vista alunos e regentes de bandas de sopro. Além disso, se referem ao propósito deste trabalho, pois Vecchia prevê a criação destes materiais, não só como ampliação do método Da Capo, mas como alternativas para o ensino a distância de instrumentos de sopro, entre eles o ensino de trompete.

3.1.3 Projeto Sopro Novo Bandas

Existem, ainda, iniciativas de empresas privadas que promovem a qualificação de regentes e alunos de bandas escolares, entre as quais podemos citar o Projeto Sopro Novo Bandas da Yamaha Musical. Este projeto disponibiliza para bandas de sopro e outras instituições que tenham por intuito a formação de instrumentistas de sopro *workshops*, recitais e palestras com especialistas em trompete, trombone, saxofone e regência. Os recitais e palestras são gratuitos e os workshops têm apenas um custo simbólico por aluno, isto por que cada uma das inscrições dá direito a um caderno didático do curso pretendido. Os cadernos didáticos possuem como autor os mesmos instrumentistas que dão as aulas nos *workshops*. A seguir, uma breve descrição de cada caderno didático:

- O *Caderno de Trompete*, de autoria de Fernando Dissenha (2008), se destina a todos os níveis de aprendizagem do instrumento. Além de abordar aspectos básicos (postura, dedilhado, afinação etc.), exercícios de fundamentos (fluência, flexibilidade, articulação etc.) e estudos baseados em um coral de Bach, o caderno traz, ainda, duetos, três pequenas peças e um solo com banda. Além disso, o caderno é acompanhado por um CD em que se encontram todos os exercícios (faixas solo) e os acompanhamentos para a prática individual (faixas *playback*);
- O *Caderno de Saxofone*, de autoria do saxofonista Erik Heimann Pais, em parceria com o maestro Antônio Carlos Neves Campos, apresenta aspectos básicos, intermediários e avançados para o aprendizado do instrumento. O repertório é composto por obras de Cláudio Santoro, Guerra-Peixe, Spartacco Rossi e Chiquinha Gonzaga, entre outros. Os arranjos não estão apresentados em ordem progressiva de dificuldade, pois, devido às diferentes tonalidades (para saxofones em Si bemol e Mi bemol), as digitações variam de

acordo com o instrumento utilizado. Assim como o Caderno de Trompete, este vem acompanhado de um CD com exemplos e acompanhamentos para a prática individual;

- O *Caderno de Trombone*, de autoria de Marcelo de Jesus da Silva (“Bam Bam”), é indicado para iniciantes e profissionais. O autor ressalta que o grande segredo da formação musical está justamente em seu início. Entre os elementos abordados encontram-se: posicionamento, limpeza, história do instrumento, exercícios para decorar as posições e práticas para desenvolver a sonoridade. Assim como os demais, este também é acompanhado por um CD;
- O *Caderno de Regência*, de autoria de Mônica Giardini, é um manual de instruções básicas, composto por conteúdo teórico e exercícios práticos com vistas a oferecer aos músicos da banda o conhecimento do repertório de gestos que compõem os fundamentos da regência e, para os regentes, um material de conteúdo abrangente sobre os fundamentos e requisitos para uma boa performance. Este é o único dos cadernos que não é acompanhado de um CD.

Por mais que saibamos que uma empresa privada como a Yamaha tem fins lucrativos por trás destas ações, ainda assim é possível, de forma crítica, nos utilizarmos das qualidades desta proposta, entre elas a utilidade de tais materiais em um contexto no qual há quase que inexistência de materiais adaptados à realidade brasileira para a qualificação do ensino de instrumentos de sopro e a possibilidade de contato direto com profissionais renomados da área, mesmo que apenas por algumas horas.

3.1.4 Essential Elements 2000 Plus

O Essential Elements 2000 Plus, da editora Hal Leonard, é constituído de uma série de métodos direcionados para o ensino-aprendizagem de instrumentos em bandas de sopro. O diferencial desta série está no fato destes serem acompanhados por um DVD e um CD-ROM. Durante a pesquisa, tive acesso apenas ao *Livro 01* de trompete (LAUTZENHEISER, T. *et al.*, 2006). Este método é composto por:

- History of the Trumpet – pequeno histórico do trompete;

- The Basics – informações básicas sobre como tocar trompete;
- Taking Care of Your Instrument – informações sobre como cuidar do seu instrumento;
- Fingering Chart – tabela de dedilhados;
- Practice Record – uma tabela para registro da prática diária;
- Theory – explicitação gradual dos símbolos que compõem a notação musical;
- History – informações históricas acerca de compositores, gêneros e estilos musicais apresentados no decorrer do método;
- Apresentação gradual das notas e dedilhados correspondentes;
- Rhythm Studies – estudos de ritmo que devem ser realizados com palmas;
- Essential Elements Quiz – exercícios musicais diversos;
- Performance Spotlight – músicas solo ou com acompanhamento de piano para apresentações musicais;
- Duets and Trio – diversos duetos apresentados gradualmente e um trio;
- Daily Warm-ups – uma sequência composta por um estudo de flexibilidade, um de escalas e um pequeno coral de Bach para aquecimento diário;
- Rubank – estudos de arpejos e escalas em diferentes tonalidades;
- Creating Music – pequenos exercícios de composição;
- Improvisation – pequenos exercícios de improvisação;
- Músicas diversas apresentadas gradualmente.

O DVD incluso é composto por *play-alongs* de todos os exercícios e estudos do livro e por vídeos que instruem os primeiros passos de um aluno de trompete. Estes vídeos possuem boa qualidade visual e são divididos em três partes: introdução, título do assunto que será trabalhado; desenvolvimento, demonstração realizada por um menino acompanhado de um narrador que descreve as ações; conclusão, tela chamada *Remember*, que apresenta, através de tópicos, os pontos mais importantes da cena apresentada. O DVD do Livro 01 de trompete inclui os seguintes conteúdos:

- A nomenclatura de cada peça que compõe o trompete e como segurá-lo;
- A posição dos dedos e a postura corporal;
- Respiração, embocadura, vibração dos lábios sem e com o bocal;
- Primeira nota (sol 3) e articulação;
- Lubrificação e limpeza do instrumento.

Além disso, o DVD contém alguns softwares, como o *Tempo Adjustment*, *Finale note pad* e o *Smart Music*, que também fazem parte do modelo pedagógico intitulado *SmartMusic: interactive music software for band, orchestra and voice*. Como o próprio nome indica, trata-se de uma proposta de ensino a distância para instrumentos de banda, orquestra e voz que será devidamente aprofundada no capítulo 3.3.2.3 deste trabalho. O CD-ROM contém apenas os *play-alongs* e os softwares acima mencionados.

3.1.5 Curso Batuta

Em sua tese de doutorado, Cajazeira (2004) descreve suas constatações acerca de sua pesquisa, construção e aplicação de um modelo de gestão para formação a distância de músicos da Filarmônica Minerva de Cachoeira - Bahia, intitulado *Curso Batuta*. Embora o foco não seja o ensino de instrumentos, seu trabalho se relaciona ao proposto aqui por ser direcionado ao ensino em bandas de sopro em modalidade a distância.

Após constatar *in loco* e baseando-se na teoria de desenvolvimento musical de Swanwick e Tillman (1988), representada em forma de um espiral, Cajazeira descreve o

aprendizado na Filarmônica Minerva da seguinte forma:

Na fase que corresponde à sensibilização, os alunos apreciam a filarmônica dentro do próprio contexto, reconhecem os instrumentos, enfim, são despertados para o estudo da música. Quando decidem participar da banda, vivenciam a fase Vernacular, aprendendo sem manipular nenhum instrumento, a linguagem musical. Depois passam para a fase Manipulativa, usando o instrumento escolhido. Quando dominam o instrumento, entram na última fase, a da integração, participando dos ensaios. A partir daí, a formação musical passa a ser responsabilidade de cada um. Ficou evidente que a formação oferecida pela banda vai até a fase Manipulativa (CAJAZEIRA, 2004, p. 168).

Enquanto minhas intenções, ao estudar as possibilidades para o ensino de trompete a distância, estão direcionadas à qualificação do ensino básico deste instrumento em bandas escolares, Cajazeira pretendeu, durante o Curso Batuta, fornecer um programa curricular para a formação continuada que partisse da *Fase Manipulativa* em que os alunos se encontravam. Ela fez isso elaborando estratégias que pudessem desenvolver a Expressão pessoal e vernacular, a Forma especulativa e idiomática e o Valor simbólico e sistemático.

Assim sendo, o Curso Batuta trabalhou de forma acentuada com três elementos do modelo (T)EC(L)A, Composição, Literatura e Audição, sendo que os conteúdos foram divididos em três módulos.

No módulo *Toque de caixa* o foco está em perceber, reconhecer e utilizar elementos da linguagem musical de forma individual e em grupo, interpretando, improvisando e compondo. Juntamente com o material impresso, é disponibilizado o “vídeo-lição”, apresentado pela professora do curso, em formato de aula expositiva.

No módulo *Brincando no parque* os alunos devem expressar ideias musicais por meio do próprio instrumento, ou utilizando recursos sonoros diversos, de forma escrita ou por intermédio da improvisação. O vídeo referente a este módulo é um “vídeo-motivador” onde são apresentados três compositores com características diferentes. Com o intuito de fomentar a reflexão a respeito dos compositores, solicitou-se que o aluno verificasse as peculiaridades de cada um.

No módulo *Lá vai a banda...* os objetivos são apreciar composições do próprio grupo musical, observando semelhanças e diferenças, características e influências recebidas; reconhecer os usos e as funções da banda de música na sociedade; reconhecer a origem e a história das bandas de música e questionar sobre a história da sua própria banda. O vídeo deste módulo é um “vídeo-documento” no qual os registros de campo foram montados dando uma sequência histórica, sugerindo que o aluno escolhesse cenas da sua filarmônica para

complementar o vídeo, provocando, dessa forma, a interatividade.

Embora alguns alunos tenham manifestado o desejo de trabalhar via internet, decidiu-se utilizar materiais impressos, CD e vídeo, pois a sede da filarmônica, que daria o apoio logístico, não dispunha de computador. Os materiais impressos foram utilizados como via principal do curso, os áudios e vídeos como complementos. A autora caracteriza este modelo como autoestudo, entretanto considera que houve um aprendizado colaborativo nas tarefas de avaliação, pois os alunos as realizavam presencialmente, assim, a tarefa era apreciada e comentada por todos.

O CD disponibilizado com o material impresso é composto por músicas que complementam as lições e ajudam a realizar as tarefas, e foram escolhidas com base no repertório de banda de música, no contexto e no conhecimento dos músicos em relação à literatura musical.

Além dos vídeos dos três módulos existe o vídeo referente ao manual explicativo, chamado *Se oriente rapaz*. Este é um vídeo-lição apresentado pela autora, em formato de aula expositiva, em que são descritos cada um dos materiais didáticos. Além de informar sobre o curso, tem por objetivo ajudar o aluno a decidir por qual módulo começar, isto por que os módulos não possuem uma sequência estabelecida, o aluno tem autonomia para escolher por onde começar e, ao chegar ao fim de cada um deles, recebe um *botton* identificando a conclusão, “a entrega do botton criou um clima de festa nos finais dos encontros presenciais e motivou os alunos a concluírem os módulos” (CAJAZEIRA, 2004, p. 173).

A autora acrescenta, ainda, que, devido ao fato de alunos estarem realizando, sincronicamente, módulos diferentes as vivências proporcionadas nos encontros presenciais tornaram possível o entendimento do curso completo mesmo para aqueles que não realizaram os três módulos.

O curso teve uma data fixa de início e uma de término, resultando em uma duração total de três meses. Embora não tivessem datas de início e término para cada módulo, o formato do curso induziu o aluno a fazer um módulo por mês, e, como cada módulo era dividido em quatro lições, uma lição por semana.

Aparentemente, de acordo com as citações da autora, o módulo mais aproveitado pelos alunos foi o *Toque de caixa*, que estimulava a composição. É comum que as bandas de música não incentivem a criatividade de seus músicos, muitas vezes até reprimem atitudes que levariam a isso, já que existe uma ênfase exagerada no conformismo como forma de

manter a tradição. Assim sendo, a quebra de tabu deste módulo trouxe importantes discussões no processo de aprendizagem.

Na atividade de composição, os executantes eram escolhidos na hora e opinavam sobre a composição uns dos outros. O auge do encontro era o momento de improvisar. A maioria dos alunos sentia-se inibida na hora de tocar sozinho. Aos poucos foram descontraindo, tocando notas que não estavam na partitura, inventando frases ou modificando o ritmo. Opinavam sobre como seria a ordem dos solos, faziam diálogos, criavam duetos e torciam uns pelos outros, incentivando, batendo palmas etc. (CAJAZEIRA, 2004, p. 201).

Outro importante aspecto apresentado se refere ao papel do monitor no curso. Foram escolhidos três monitores, todos eles componentes da banda, pois, dessa forma, manter-se-ia a filosofia da banda de trabalhar com os seus sócios, valorizando o músico, que, por identificar-se com o contexto cultural, não teria problemas com a linguagem dos demais alunos. Um deles foi escolhido, por votação unânime entre os demais membros do grupo, como o *Monitor Titular*. Após selecionados, os monitores passaram por uma capacitação pedagógica.

O papel do monitor no Curso Batuta implicou em acompanhar o trabalho do aluno; facilitar seu aprendizado; incentivá-lo e atendê-lo individualmente; receber e distribuir o material didático individual; vistoriar os materiais didáticos coletivos; organizar os encontros presenciais; avaliar o aluno e avaliar o curso. Para a coordenação do curso, o monitor é o porta-voz. Informa sobre seu funcionamento, sobre o entendimento dos alunos e aponta falhas no programa. Seu contato com o aluno foi semanal, assim como as informações enviadas ao coordenador (CAJAZEIRA, 2004, p. 181).

A autora demonstra, na conclusão de sua tese, interesse em adaptar o curso para modalidade EAD mediada pela internet, sem, contudo, excluir a possibilidade de manter uma metodologia que utilize materiais impressos, CDs e vídeos, tendo em vista alunos que ainda não estejam inclusos digitalmente, para, a partir daí, providenciar cursos de inclusão digital para estes.

3.2 Ensino-aprendizagem de Trompete

Nesta seção apresentarei os resultados obtidos no estudo de revisão acerca das metodologias utilizadas no ensino de trompete no Brasil, descritas pelos autores investigados. Infelizmente, são escassos os trabalhos acadêmicos sobre tal assunto, fato aparentemente vinculado à falta de cursos brasileiros de mestrado direcionados não à performance, mas à pedagogia do instrumento. Apesar disso, durante a pesquisa teve-se acesso a duas dissertações de mestrado e a um artigo com dados de uma tese na área que trouxeram importantes

contribuições para este trabalho.

3.2.1 Estudos Dirigidos para Grupos de Trompetes

Em sua dissertação de mestrado Beltrami (2008) descreveu fundamentos teóricos e procedimentos práticos para a qualificação na prática de música de câmara para grupos de trompetes. Segundo o autor, este trabalho teve o intuito de auxiliar professores e alunos proporcionando-lhes subsídios para uma reflexão sobre os fundamentos técnicos e interpretativos, com vistas a oferecer-lhes parâmetros para um desempenho “uniforme e musical”, além de permitir e incentivar a criatividade do músico, levando a uma interpretação estilística coerente.

Segundo o autor, a metodologia para tal objetivo é conquistada através da:

(...) elaboração de estudos que auxiliam a prática dos conceitos: postura, aquecimento, respiração, afinação, timbre, equalização sonora, dinâmica, articulação, ritmos e aspectos interpretativos dos períodos musicais (BELTRAMI, 2008, p. 1).

Desta forma, ele divide sua dissertação em quatro capítulos. A seguir, um breve resumo de cada um deles, levando em consideração os aspectos relevantes para este trabalho.

Capítulo 1 – na primeira parte deste capítulo o autor descreve, a partir de referências investigadas, recomendações acerca da postura correta para se tocar trompete, em seguida, apresenta dois exercícios, um sobre a postura ao tocar em pé e o outro sentado. Apresenta, também, por meio de exemplos fotográficos, posturas corretas e incorretas. Na segunda parte tece considerações acerca da respiração, iniciando pela fisiologia do sistema respiratório, trazendo, além de descrições detalhadas e ilustrações, citações que fazem o diálogo entre a fisiologia e o processo respiratório para se tocar trompete. Em seguida, apresenta algumas noções básicas, como o movimento do diafragma e a “respiração completa”:

Pode-se considerar que o diafragma é o músculo divisor entre a caixa torácica e os músculos e órgãos abdominais. Quando está sem movimento, o diafragma apresenta uma superfície côncava para o abdômen; quando em estado de funcionamento, a protuberância desce e o diafragma faz pressão sobre os órgãos abdominais, impelindo o abdômen para fora (BELTRAMI, 2008, p. 22).

Em resumo: a respiração alta enche somente a parte superior dos pulmões; a respiração média enche apenas a parte média e uma porção da parte superior; a respiração baixa enche somente a região inferior e média. (...) A respiração completa contém a respiração alta, média e baixa de uma forma sem divisões que propõe um menor dispêndio de energia (BELTRAMI, 2008, p. 22-23).

Encerra-se este capítulo com a apresentação de quatro exercícios respiratórios para a dinâmica em grupo.

Capítulo 2 – o autor faz considerações acerca de técnicas de aquecimento para o trabalho em grupo. Este capítulo divide-se em quatro partes: Prática da vibração labial (“buzzing”), sem e com o uso do bocal; Aquecimento utilizando o trompete; Afinação; e Dinâmica. Cada uma destas partes subdivide-se em descrição das concepções de diferentes autores, encontradas nos referenciais teóricos investigados, e descrição das concepções do autor (Beltrami), acompanhadas de procedimentos práticos (incluindo partituras) para o trabalho em grupo.

1ª Parte: refere-se à prática da vibração labial, inclui três exercícios de vibração labial sem o bocal e dois com o bocal. Segue uma pequena descrição dos três exercícios sem a utilização do bocal: no primeiro, um dos alunos executa, no trompete, uma sequência de três notas longas de mesma altura que devem ser repetidas pelos alunos, apenas com vibração labial; o segundo consiste em uma escala ascendente e descendente de dó maior, em que cada altura é articulada quatro vezes; o terceiro é realizado com a execução das três primeiras parciais da série harmônica ascendentemente e descendentemente de forma ligada (flexibilidade) e utilizando três variações de articulação. Segue uma pequena descrição dos dois exercícios com a utilização do bocal: o primeiro é realizado com a execução das notas de um acorde maior (graus 1, 3, 5 e 8) ascendentemente e descendentemente de forma ligada (flexibilidade) e utilizando três variações de articulação; o segundo é um exercício de glissandos do primeiro para o quinto grau e do quinto para o oitavo grau de uma escala.

2ª Parte: refere-se a aquecimentos utilizando o trompete e inclui três exercícios: o primeiro deles, chamado pelo autor de pré-aquecimento, é composto por notas longas em graus conjuntos; o segundo por flexibilidade; e o terceiro por diferentes articulações, figuras rítmicas, dinâmicas e acentuações.

3ª Parte: refere-se à afinação e inclui dois exercícios: o primeiro deles é composto de uma sequência de acordes em notas longas, para executá-los é necessário ao menos quatro trompetistas, pois há quatro vozes, inicialmente deve ser realizado sem a utilização das bombas de afinação e posteriormente com a utilização delas, desta forma os alunos poderão perceber a importância da utilização destes recursos; o segundo exercício é similar, mas utiliza um trecho musical para quatro trompetes e solista.

4ª Parte: refere-se à dinâmica e inclui quatro exercícios: o primeiro consiste em fazer variações de dinâmica gradativas em uma nota longa do pianíssimo ao fortíssimo e vice-versa, de forma uníssona entre todos os integrantes do grupo, buscando uma sonoridade homogênea; no segundo, o processo é o mesmo, mas, ao invés de graduações em uma mesma nota, a cada nova nota (de mesma altura) há uma dinâmica diferente e progressiva do pianíssimo ao fortíssimo e vice-versa; o terceiro consiste em um trabalho a três vozes em que há variações similares às descritas nos exercícios anteriores; o quarto exercício utiliza um trecho musical para quatro trompetes e solista em que são trabalhadas as variações de dinâmica.

Capítulo 3 – o autor faz considerações acerca das diferentes articulações. Este capítulo divide-se em cinco partes: tenuto; staccato; staccato duplo e triplo; staccatíssimo, martellato e marcato; e notas ligadas. Cada uma destas partes subdivide-se em: descrição das concepções de diferentes autores, encontradas nos referenciais teóricos investigados, e descrição das concepções do autor (Beltrami), acompanhadas de procedimentos práticos (incluindo partituras) para o trabalho em grupo.

1ª Parte: refere-se ao Tenuto e inclui três exercícios: o primeiro é composto por escalas, com repetição de alturas e utilização de diferentes figuras rítmicas, que devem ser executadas por um aluno ou professor que estabelece, então, um padrão de articulação em tenuto que deve ser repetido de forma homogênea pelos demais integrantes do grupo; o segundo tem por objetivo exercitar a homogeneidade da articulação em um coral a quatro vozes; o terceiro exercício é similar ao anterior, porém com a utilização de um cânone a quatro vozes.

2ª Parte: refere-se ao staccato e inclui quatro exercícios: o primeiro se subdivide em quatro pequenos exercícios (três primeiros em uníssono e quarto com três vozes), contendo

escalas, com repetição de alturas e utilização de diferentes figuras rítmicas, que devem ser executadas por um aluno ou professor que estabelece, então, um padrão de articulação em staccato que deve ser repetido de forma homogênea pelos demais integrantes do grupo; o segundo tem por objetivo exercitar a homogeneidade da articulação em um dueto; o terceiro tem o mesmo objetivo, mas é um pequeno trio; mais complexo que os anteriores, porém com o mesmo objetivo, o quarto exercício é um sexteto.

3ª Parte: refere-se ao staccato duplo e triplo e inclui quatro exercícios: o primeiro deles é dividido em quatro estágios progressivos, nos três primeiros são apresentadas diferentes formas de articulação para o staccato duplo e triplo, o quarto estágio é composto por três vozes, e, para tocá-las, o grupo deve combinar previamente o tipo de articulações que utilizará, tendo por base as articulações apresentadas nos três estágios anteriores; o segundo é o trecho de um solo para trompete em que podem ser exploradas as diversas formas de executar staccatos duplos e triplos; o terceiro é um trecho musical para dois trompetes em que devem ser exploradas as possibilidades de execução de staccatos duplos; o quarto é um trecho musical para quatro trompetes onde são exploradas as possibilidades de execução de staccatos duplos e triplos.

4ª Parte: refere-se ao staccatíssimo, martellato e marcato e inclui quatro exercícios: o primeiro deles tem por objetivo exercitar a articulação staccatíssimo e é dividido em quatro estágios progressivos, e, para tocá-los, o grupo deve padronizar, previamente, esta articulação. Os quatro estágios têm por base a escala ascendente e descendente de dó maior, sendo apresentada com diferentes figuras rítmicas: semínimas, colcheias, tercinas de colcheias e semicolcheias, os três primeiros estágios são em uníssono e o quarto possui três vozes; o segundo tem por objetivo exercitar a articulação martellato, assim como o anterior, divide-se em quatro estágios, os três primeiros em uníssono e o quarto a três vozes; o terceiro exercício se refere à prática da articulação marcato e, assim como os demais, divide-se em quatro estágios, os três primeiros em uníssono e o quarto a quatro vozes; o quarto e último exercício desta parte é composto por vários trechos musicais que utilizam três tipos de articulação, staccatíssimo, martellato e marcato, dividindo-se em: três a duas vozes, dois a três vozes, um a quatro vozes e um a cinco vozes.

5ª Parte: refere-se às notas ligadas e inclui quatro exercícios: o primeiro deles divide-se em quatro estágios, sendo os três primeiros em uníssono e o quarto a três vozes; o segundo

tem por objetivo exercitar as notas ligadas a partir de um pequeno dueto de *Slow Blues*, usando, para isso, as durações específicas deste estilo musical; o terceiro é um trecho musical a três vozes; e o quarto é um trecho musical a seis vozes, sendo uma para trompete piccolo, três para trompete em Bb e duas para Flugelhorn.

Capítulo 4 – o autor faz considerações acerca de diferentes aspectos interpretativos e sua importância na performance musical. Este capítulo divide-se em quatro partes: agrupamentos de notas; equalização sonora enfatizando as notas curtas e as notas graves; ritmos sincopados; e modelos de compassos simples e compostos intercalados na execução.

Cada uma destas partes subdivide-se em: descrição das concepções de diferentes autores, encontradas nos referenciais teóricos investigados, e descrição das concepções do autor (Beltrami), acompanhadas de procedimentos práticos (incluindo partituras) para o trabalho em grupo.

1ª Parte: refere-se aos agrupamentos de notas, e, resumidamente, o autor aborda a execução de grupos de notas com o pensamento direcionado às anacruses, ou seja, em grupos de quatro semicolcheias por tempo. Deve-se evitar dividi-las conforme a escrita musical, ao invés disto, deve-se buscar a intencionalidade das anacruses, conforme exemplo a seguir:

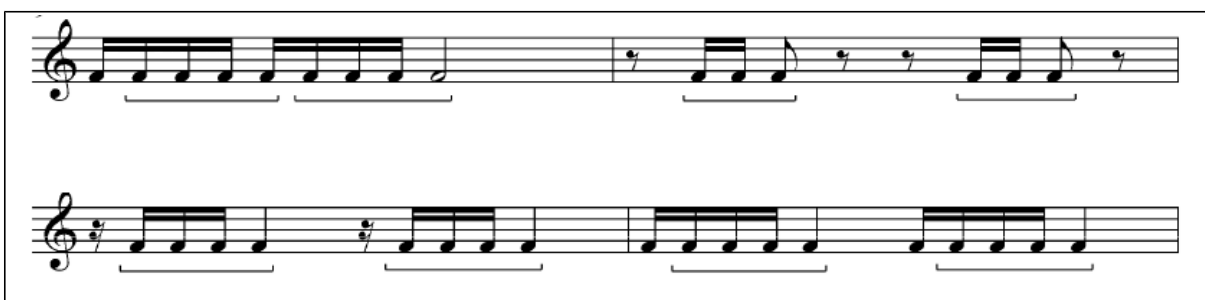


Figura 6 (BELTRAMI, 2008, p. 109)

Está incluso nesta parte um exercício composto por três estágios, todos eles a três vozes, com o intuito de exercitar este conceito interpretativo.

2ª Parte: refere-se à equalização sonora alcançada através da ênfase em notas curtas e notas graves. Segundo o autor, baseado em referências da área, é comum observar execuções de figuras rítmicas compostas por notas de menor valor terem menos ênfase do que figuras rítmicas compostas por notas de maior valor, o que gera um desequilíbrio interpretativo. Por

isso, ele reforça a importância de dar a devida ênfase para notas de menor valor através de exercícios práticos. Outra concepção trabalhada nestes exercícios refere-se às propriedades acústicas do trompete. Para o autor, com base em referências da área, uma escala ou arpejo ascendente é ouvido como um crescendo e uma escala ou arpejo descendente com um decrescendo. Então, ele recomenda ao executante que desejar tocar uma escala ou arpejo evitando a mudança de dinâmica acústica fazer um decrescendo na linha ascendente e um crescendo na linha descendente, o que criará a ilusão de que mais agudo não significa necessariamente mais forte. Para exercitar tais concepções são apresentados dois exercícios: o primeiro deles divide-se em três estágios, sendo um em uníssono, um a duas vozes e um a quatro vozes; o segundo divide-se em dois solos orquestrais, um dueto, três trios e quatro quartetos.

3ª Parte: refere-se aos ritmos sincopados e inclui dois exercícios. O primeiro deles divide-se em quatro estágios: no primeiro estágio, antes de tocar, deve-se cantar o ritmo, o professor deve realizar a primeira vez sozinho e, em seguida, a sequência deve ser repetida, em uníssono, pelos alunos; os três outros estágios são compostos por trechos musicais a quatro vozes; o segundo é composto por dois solos orquestrais, um trio, um quarteto e um sexteto.

4ª Parte: a quarta e última parte refere-se à execução de trechos musicais em que existam modelos de compasso simples e compostos intercalados e inclui dois exercícios: o primeiro deles divide-se em quatro estágios, sendo que nos dois primeiros deve-se apenas cantar, bater palmas e pé, no terceiro estágio deve-se bater os pés e executar ritmos e melodias ao trompete e o quarto estágio é composto por dois trechos musicais, sendo um trio e um quarteto; o segundo exercício é composto por três solos orquestrais, um quinteto, um trio, um sexteto e um quarteto.

Na dissertação de Beltrami (2008) foi possível observar a sua grande preocupação com a busca de qualificação na prática de música de câmara para grupos de trompete. O autor faz de seu trabalho acadêmico um excelente método não convencional de ensino coletivo para trompete. As descrições feitas aqui trazem relevantes constatações do autor, e, para aqueles que pretendem se aprofundar na metodologia utilizada, aconselha-se a leitura da dissertação em questão.

3.2.2 Metodologia de Estudo para Trompete

Como vimos, Beltrami (2008) teve como foco a qualificação técnica de trompetistas a partir de – e direcionadas a – práticas coletivas. Porém Baptista (2010), em sua dissertação que será discutida aqui, tem como foco a metodologia para o estudo de trompete nos moldes tradicionais, metodologia não menos importante para esta proposta, visto que buscamos traçar um panorama do ensino em bandas de trompete e a distância, de forma que seja possível, futuramente, criar uma metodologia própria para o ensino de trompete a distância no âmbito das bandas escolares, devidamente embasada e contextualizada.

O autor divide seu trabalho em três partes principais: Formação Tradicional; Metodologia Única – Estilos Distintos; e Evolução do Trompete.

1ª Parte: refere-se à formação tradicional e subdivide-se em três capítulos. O primeiro deles trata dos elementos básicos para a técnica ao trompete, os oito primeiros itens deste capítulo são: Respiração; Língua; Lábios; Aquecimento; Flexibilidade; O Som e seu Desenvolvimento; Vibrato; e Trinado. Para cada um deles há uma definição e uma descrição da concepção do autor. Além destes, há três outros itens que apresentarei mais detalhadamente. O primeiro deles se refere aos Procedimentos de Estudo e Métodos, em que o autor apresenta critérios de escolha de ambiente para estudo, tempo de estudo diário, organização de uma rotina diária e sugestão de métodos. O segundo traz sugestões de métodos e repertórios organizados em doze semestres com vistas à utilização em Cursos Técnicos em Trompete. O terceiro apresenta sugestões de métodos organizados em oito semestres, além de sugestões de estudos específicos, repertórios e literatura pedagógica com vistas à utilização em cursos de Graduação em Trompete.

O capítulo dois desta primeira parte é destinado a sugestões de como estudar o Método para Trompete de Joseph Jean Baptiste Laurent Arban⁸, publicado em Paris no ano de 1864. Isto por que, segundo Baptista (2010, p. 30), embora este seja o método mais utilizado para aprendizado de trompete, conhecido, inclusive, como “Bíblia dos Trompetistas”, ainda há professores e alunos que desconhecem formas de otimizar sua utilização.

⁸ ARBAN, Joseph Jean-Baptiste Laurent. **Complete conservatory method for trumpet or cornet**. Copyright by Carl Fischer, Inc., New York, 1936.

No terceiro capítulo desta primeira parte o autor traça um panorama histórico do surgimento e desenvolvimento do trompete até os dias de hoje, incluindo considerações sobre suas funções musicais e sociais ao longo dos séculos.

2ª Parte: nesta parte da dissertação, conforme citação a seguir, o autor sugere que deva existir uma única metodologia para o ensino-aprendizagem de trompete indiferente do estilo para o qual o aluno pretende formar-se: “Este capítulo pretende esclarecer um equívoco encontrado nas escolas de formação musical: a aplicação de metodologias distintas a alunos em início de formação, quando devem escolher estudar ‘trompete erudito’ ou ‘trompete popular’” (BAPTISTA, 2010, p. 37).

Apesar disso, ele parece se contradizer ao dividir esta parte em dois capítulos, sendo o primeiro deles intitulado “Erudito”, no qual o autor descreve e tece considerações sobre aspectos como Afinação, Ritmo e Tempo, Cor do Som, Intensidade, Fraseado e “Balanço” (equilíbrio entre as vozes). Já no segundo capítulo, intitulado “Popular”, há descrição e considerações sobre aspectos como Notas Pedais, Notas Agudas, Calistenia, Estudos Específicos para Trompetistas e Técnicas Avançadas em Música Contemporânea.

3ª Parte: intitulada Evolução do Trompetista, divide-se em três capítulos: Conceitos, Estilos e Interpretação, em que o autor, a partir de suas concepções, critica a divisão de estilo erudito e popular na formação de trompetistas, como se vê na citação que segue:

As notas musicais, escritas numa partitura para serem executadas por um trompetista, têm a mesma duração, a mesma altura e intensidade em qualquer estilo, em qualquer linguagem. Existe apenas a diferença de timbre, pois essa característica do som é determinante para definir estilos distintos. A habilidade para manipular o timbre, de acordo com o estilo ou a linguagem utilizada, será desenvolvida ao longo dos mesmos anos de estudo do instrumento e do exercício diário da audição musical (BAPTISTA, 2010, p. 54).

Baptista sugere que a formação técnica inicial deva ser única, posteriormente,

Após desenvolvimento técnico adequado, conhecimento de repertório tradicional para o instrumento e conhecimento cultural sobre o trompete, o aluno estaria apto a escolher o estilo em que pretende atuar, bem como suas linguagens específicas, pois terá adquirido autonomia técnica e conteúdo musical que lhe darão respaldo para esta escolha (BAPTISTA, 2010, p. 55).

O autor finaliza esta parte apresentando e descrevendo critérios de referência para

uma boa interpretação, os quais são: ritmo, precisão, estabilidade, afinação, contrastes, timbre, comunicação musical e impressões gerais.

Por existir certa escassez de materiais acadêmicos brasileiros que tenham como foco o ensino de trompete, o trabalho em questão foi relevante para esta proposta, pois pretendeu descrever, sob um olhar neutro em relação ao estilo, elementos básicos para formação de trompetistas. Apesar disso, observa-se que em alguns dos aspectos apresentados há falta de embasamento teórico ou citação de autores de referência, parecendo, certas vezes, que o trabalho se trata apenas de concepções próprias do autor.

3.2.3 A Escola de Trompete de Boston e sua Influência no Brasil

Com o objetivo de qualificar o ensino de trompete e servir de referência para pesquisas futuras, Simões (2001) apresenta, através de um artigo baseado em sua tese de doutorado, concepções características da “Escola de Trompete de Boston” e sua influência no Brasil, iniciada na década de 80, a partir de vindas constantes de seu maior expoente, Charles Schlueter⁹. Para caracterizar esta escola utilizo-me das palavras do próprio Simões:

A escola de trompete de Boston representa o que há de mais inovador e atualizado no ensino contemporâneo de trompete. Por romper com dogmas até então considerados intocáveis, costuma ser motivo de polêmica entre trompetistas do mundo inteiro. O papel do trompete sofreu grandes transformações neste século, e a escola de Boston propõe um sistema metodológico e didático em sintonia com esta evolução, respaldado por pesquisas em áreas afins do conhecimento humano. O conceito chave da escola, entretanto, não é a busca do progresso em si, mas sim de uma maneira de tocar o trompete que respeite e integre o corpo e a mente, proporcionando ao músico o máximo de bem-estar pessoal combinado a um alto nível de desempenho artístico muito mais abrangente que a mera execução técnica (SIMÕES, 2001, p. 1).

Identificados com estas concepções, muitos trompetistas aderiram à escola tornando-a integrada ao panorama artístico e acadêmico do Brasil. Segundo Simões (2001), atualmente seus representantes ocupam posições de destaque na música erudita e popular, nas orquestras sinfônicas e grupos de câmara, nas escolas de música e universidades.

⁹ Charles Schlueter, nascido em Du Quoin, estado de Illinois, Estados Unidos, foi trompetista da orquestra de Minnesota, Milwaukee, Kansas City e Cleveland, assumindo em 1981 o cargo de trompetista principal da Orquestra Sinfônica de Boston, onde permaneceu até sua aposentadoria no ano de 2006.

Com o intuito de apresentar detalhadamente a concepção da escola, suas origens, sua metodologia e uma parte de seus resultados, especialmente no Brasil, Simões divide seu artigo em duas partes: O Corpo como Instrumento; e Conceitos e Conselhos Técnicos.

A primeira parte do artigo trata do corpo como instrumento, a relevância de tal consideração inicia na própria essência do trompete, pois, assim como nos demais instrumentos da família dos metais, este serve apenas como amplificador da sonoridade produzida pelos lábios do instrumentista. Assim sendo, a partir de pesquisas na área de neurociência que estabelecem a teoria de que o lado direito do cérebro rege a criatividade, as tendências artísticas, a comunicação e a sensibilidade, enquanto o lado esquerdo domina o cálculo, a razão e o controle dos instintos naturais, a escola em questão propõe que durante a execução haja um estímulo do lado direito do cérebro a partir da marcação do pulso com o pé esquerdo, pois sabe-se que cada hemisfério comanda o lado oposto do corpo. Outras justificativas para isto encontram-se na citação que segue:

A escola de Boston defende, portanto, a ideia de que o ato de tocar não se restringe à execução propriamente dita, que sofre interferências de diversos fatores internos e externos, físicos, mentais e emocionais, e considera indispensável uma preparação mental que ajude o músico a aproveitar ao máximo seu próprio potencial e estimule sua criatividade. Um elemento chave deste preparo é a conexão com o aqui e o agora, que reduz a ansiedade em relação ao futuro e ao passado, e que tem suas origens nos ensinamentos budistas (SIMÕES, 2001, p. 3).

Outro fator importante, ainda mais quando tratamos de um instrumento de sopro, está no ar, neste caso, matéria-prima do som. O autor descreve as concepções da escola a partir de citações que justificam a necessidade de ampliação da capacidade respiratória, sugerindo, para isto, a prática de esportes e técnicas de reeducação postural. Há, também, a exemplificação da anatomia do sistema respiratório e a descrição dos dois movimentos respiratórios: inalação e a exalação, compreendidos como movimentos inversamente proporcionais, ou seja, quanto mais ar inalado, menos tensão física ao tocar, porém, à medida que o ar é exalado a tensão aumenta, portanto, recomenda-se respirar o máximo possível e sempre que possível.

O elemento embocadura, polêmico e intensamente discutido por trompetistas, é abordado, nesta escola, a partir da compreensão a seguir:

Não há um posicionamento padrão do lugar de apoio do bocal na boca, pela simples evidência de que não existe uma "boca padrão". Se a constituição natural de cada indivíduo for levada em consideração, a embocadura funciona melhor, em um posicionamento determinado de acordo com cada caso (SIMÕES, 2001, p. 9).

O autor aborda, ainda, concepções acerca de elementos diretamente ligados à embocadura, entre eles glote, língua, dentes, maxilar, lábios e musculatura facial. O último fator apontado como inerente ao corpo como instrumento é o ritmo, o que é justificado a partir da seguinte compreensão:

O ser humano é obrigado por natureza a ter uma pulsação: o ritmo. O corpo é regido pelos movimentos internos dos músculos, das articulações cerebrais, do sistema nervoso, da circulação sanguínea, entre muitos outros. Dentro desta concepção, é fácil imaginar o que significa o ritmo para um musicista, um atleta, um praticante das artes marciais. O universo tem seu ritmo, os movimentos de nosso planeta também. Todos os seres vivos precisam e dependem do ritmo, tanto para as funções vitais essenciais quanto para a coordenação motora mais complexa (SIMÕES, 2001, p. 13).

A segunda parte do artigo trata de conceitos e conselhos técnicos. A seguir, são descritos, brevemente, cada um dos seguintes elementos abordados: som, afinação, articulação, dinâmica, transposição, aquecimento, estudos diários e interpretação.

Para o autor, a qualidade sonora de cada trompetista depende primordialmente do emprego da respiração e da embocadura, além de outros fatores objetivos, como pressão externa e interna, e subjetivos, como a concepção musical, uma boa sonoridade será conquistada se o trompetista for capaz de emitir um som básico que contenha o máximo de vibração possível (ressonância) com o mínimo de força física possível (pressão externa).

Por se tratar de um instrumento não temperado construído a partir de diferentes séries harmônicas naturais, ajustes de afinação sempre serão necessários, indiferente da qualidade do instrumento utilizado. Para compreender o porquê disto é necessário compreender, antes, como é construído o trompete, em especial o sistema de pistos. Ao soprar no trompete sem apertar qualquer pisto será possível executar as notas de uma determinada série harmônica, os pistos têm por função alterar o caminho do fluxo de ar para novos tubos expandindo o tamanho dele e conseqüentemente baixando a altura da nota executada. Com os três pistos é possível fazer sete combinações de altura com diferenças de semitom entre elas, gerando sobre cada uma destas notas resultantes uma série harmônica. Assim, sabendo que em um contexto de sistema temperado as notas da série harmônica possuem desafinações em harmônicos específicos, saberemos em que notas deveremos utilizar os recursos de afinação de que o trompete dispõe.

Para a escola em questão, a articulação musical resume-se a dois elementos básicos: sons ligados e sons separados. O autor alerta para o fato de que muitos músicos se preocupam

apenas com o início das notas, quando o meio e o fim têm a mesma importância. Por isso, descreve-se, a partir de citação, as considerações sobre cada um destes estágios:

Começo: deve-se iniciar o som com o mínimo de esforço possível, sem forçar o ataque, apenas gerando uma vibração adequada para o contexto. Ter em mente uma pronúncia natural. A proposta da escola é a sílaba "DHOT". O som da letra "t" deve ser mudo, como na pronúncia da palavra "HOT" em inglês. Este começo de nota deve adaptar-se ao contexto. **Meio:** estágio que define valor ou tamanho da nota. (mínima, semicolcheia etc). **Fim:** é a etapa mais importante da nota. Determinamos com ele a projeção do som e a conclusão das frases. Quanto mais bruscamente a nota é cortada, mais ela se projetará (SIMÕES, 2001, p. 18).

A dinâmica é comumente compreendida apenas como a variação de intensidade sonora medida em decibéis, porém no processo interpretativo existem outras dinâmicas que devem ser consideradas, e que o autor descreve como: *dinâmica de acústica*, quando tocamos intervalos ascendentes existe a tendência de a nota superior soar mais do que a nota inferior, por isso, deve-se buscar o equilíbrio de dinâmica nos diferentes registros; *dinâmica de vibração*, em que o efeito de vibrato altera sensivelmente a projeção do som, aumentando a propagação das ondas sonoras, portanto, o vibrato deve ser usado com cuidado, bom gosto e parcimônia; *dinâmica rítmica*, geralmente, quando tocamos um grupo de figuras rítmicas de valores menores em relação ao texto musical, há uma tendência natural de "atropelar" as notas, e o autor sugere intensificar o som dos grupos de notas menores para que a passagem rítmica se destaque dando maior clareza à frase; *dinâmica de articulação*, em que acentos e corte de notas alteram a projeção do som e, conseqüentemente, a dinâmica, uma frase com notas separadas soa mais do que uma frase com notas ligadas; e *dinâmica de timbre*, baseada na qualidade do timbre do som, quando empregamos um timbre muito claro, característico dos equipamentos menores, as ondas sonoras vibram em uma frequência rápida de curta duração e isto se traduz em uma projeção sonora de menor alcance.

Apesar das novas tecnologias facilitarem a transposição de partituras, repertórios tradicionais, constantemente executados por músicos que atuam no meio erudito, geralmente mantém-se como os registros originais, exigindo, portanto, a necessidade de transposição por parte do trompetista. Por este motivo, o autor sugere duas técnicas que podem auxiliar o estudante de trompete, a transposição por intervalos e por claves.

Para uma prática saudável e para o constante aprimoramento técnico-interpretativo é necessário ao trompetista a realização de uma rotina de aquecimentos e estudos diários. Para isto, Simões (2001) faz duas sugestões: 1) “deve-se criar um condicionamento mental através

da concepção musical, que é tão importante quanto as horas de prática no instrumento, é o nosso comando agindo e dirigindo os nossos conceitos e hábitos”; e 2) “não se deve esquecer que o tempo de vida musical de um trompetista depende em parte de um balanceamento entre os dias de estudos e os de folga, pois o esforço físico exigido nos instrumentos de metais deve ser compensado com descanso adequado.” Além disso, acrescenta que o sucesso de um aquecimento deve-se ao planejamento deste em relação à coerência com as necessidades práticas que teremos no decorrer do dia e o tempo de duração deste, pois, se forem longos demais, poderão resultar em cansaço físico antes mesmo do estudo de exercícios “clínicos” específicos e do repertório propriamente dito.

No trecho final do artigo é realizada uma espécie de conclusão na qual o autor vincula as diversas técnicas e concepções apresentadas às possibilidades interpretativas geradas por seu domínio. Além disso, a partir da citação que segue, o autor afirma que a Escola de Trompete de Boston está em sintonia com as atuais concepções sobre o ensino de música.

É difícil definir com clareza o que é expressividade em música, que técnicas ou procedimentos conferem às notas a qualidade especial e rara de tocar profundamente os ouvintes. Não estamos falando do virtuosismo técnico, que é a eficiência na execução, mas da interpretação expressiva e criativa característica dos grandes artistas. Esta dificuldade é ainda maior quando se trata de transmitir conhecimentos sobre execução artística, posto que existe nas escolas de música o mito de que esta capacidade não pode ser aprendida por estar exclusivamente reservada a alguns escolhidos de talento nato e superior, não cabendo portanto ao professor a tarefa de desenvolver tais qualidades em seus alunos. Felizmente, este triste quadro está sendo revertido graças ao trabalho pioneiro de pesquisadores, músicos e pedagogos envolvidos na tarefa de provar que a interpretação expressiva, assim como a execução técnica, é um elemento da música que pode ser transmitido de professor para aluno (SIMÕES, 2001, p. 23).

A partir deste artigo, de vivências empíricas e do grande destaque de músicos que se utilizam das concepções desta escola, pode-se afirmar que as novas abordagens por ela disseminadas em diversos países podem contribuir efetivamente para a qualificação no ensino de trompete em bandas escolares. Contudo não se descarta aqui a utilização de outras abordagens sob uma perspectiva multi-modal, definida a partir da citação que segue, com base na abordagem de ensino de música trazida ao Brasil por sua autora (VERHAALLEN, 1989):

A denominação de multi-modal significa a posição frente às mais recentes Teorias de Aprendizagem e aos procedimentos pedagógicos decorrentes (...) Qualquer método criado com fundamentação multi-modal, portanto, não resulta da aplicação ortodoxa de nenhuma teoria de aprendizagem, mas sim, da utilização das ideias de cada uma delas no contexto que se torna mais adequada (WÖHL COELHO, 1992, p. 1).

Assim, sugere-se que para o ensino de trompete em modalidade a distância será necessária a apropriação de concepções de diferentes escolas, assim como a criação de concepções próprias que possam qualificar o ensino em tal modalidade e contexto.

3.3 Ensino-aprendizagem de Instrumentos Musicais a Distância

Abordaremos, aqui, experiências no ensino de violão e teclado no âmbito do Prolicenmus, e de instrumentos de sopro em três outras propostas. Apesar de não abordar aprofundadamente, destaco e aconselho a leitura complementar dos trabalhos de Westermann (2010), Braga (2009) e Mendes (2007) sobre o ensino de violão, e de Gohn (2009) sobre o ensino de percussão.

3.3.1 Experiências no ensino a distância: do MAaV aos E-books Violão e Teclado

O método Musicalização de Adultos através da Voz (MAaV)¹⁰ (WÖHL COELHO, 1991b), parte da Proposta Musicopedagógica Cante e Dance com a Gente (CDG)¹¹, resultou da pesquisa de mestrado da professora Dra. Helena de Souza Nunes (WÖHL COELHO, 1991a).

Segundo Rosas e Westermann (2009, p. 4), em 2003 o MAaV foi atualizado e utilizado nas Oficinas de Teoria e Percepção Musical (OTP) do curso de extensão do Departamento de Música da UFRGS. No mesmo ano o MEC lançou o Edital SEIF-MEC nº 01/2003, visando selecionar vinte centros para a formação continuada de professores, sendo que três eram destinados às áreas de Artes e Educação Física. A partir deste edital foi criado o Centro de Artes e Educação Física (CAEF) da UFRGS.

10 O MAaV é um método de ensino de canto para adultos utilizado no curso de extensão OTP (Oficinas de Teoria e Percepção) da UFRGS, posteriormente adaptado para professores no âmbito do CAEF da UFRGS que propõe vivências musicais baseadas na prática de cantar; e, por fim, incluído no curso Licenciatura em Música modalidade EAD da UFRGS.

11 O Projeto CDG é uma proposta musicopedagógica brasileira (VALE DO SINOS, RS, 1991) com reconhecimento internacional que integra produção de repertório e material didático, bem como capacitação de professores e outros profissionais para o trabalho com música no contexto educacional e da saúde. Essa proposta viabiliza-se através de musicais escolares infanto-juvenis, CDs, cancionários, livros e cursos; está integrada por projetos de extensão e ensino, junto ao curso de Licenciatura em Música da UFRGS; e é objeto de estudo do projeto de pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG, registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, com certificação desta mesma universidade (NUNES, 2003, p. 1).

Em 2005, tendo em vista a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o método MAaV foi ampliado e publicado sob a forma de um livro de aluno, um livro de professor, um site¹² e um software.

Posteriormente, com o intuito de disponibilizar uma formação completa na área de música, surgiu a necessidade de proporcionar uma formação em instrumento musical. Então, através de parcerias com outras universidades federais do Brasil onde havia especialistas aptos a conduzir o desenvolvimento de materiais voltados a essa modalidade específica, deu-se início ao processo de criação do *Ebook Violão Acompanhamento*¹³ e do *Ebook Teclado Acompanhamento*¹⁴.

A palavra e-book é uma abreviação de *eletronic book*, atualmente este termo é compreendido como um livro em formato digital e não em papel, como os livros tradicionais, porém quando foram criados os e-books do CAEF tinha-se o seguinte entendimento sobre este termo:

Ebook, abreviação de Eletronic Book, é um livro em formato digital, para ser lido em equipamentos eletrônicos tais como computadores, PDAs e alguns celulares. Seus textos podem ser dinamizados por hipertextos e ele pode conter filmes, ilustrações animadas, gravações de áudio e todos os recursos que uma mídia digital pode oferecer. Seu acesso pode ser feito pela internet, disponibilizado para download. Também pode ser armazenado e transportado em disquetes, CD-ROMs e pen-drives. Acima de tudo, seus autores têm a oportunidade de renová-lo continuamente, melhorando e ampliando os arquivos a ele integrados, contando inclusive com a participação de seus leitores (NUNES, s.d.).

Conforme citação acima, observa-se que naquele momento o termo *e-book* foi utilizado com uma concepção muito mais abrangente que a de um simples livro em formato digital, porém, por motivos históricos, o CAEF optou por manter os nomes *Ebook Teclado Acompanhamento* e *Ebook Violão Acompanhamento*. As citações abaixo definem a compreensão que o CAEF tem sobre seus e-books:

Numa concepção interacionista, o Ebook Teclado Acompanhamento [e/ou Ebook Violão Acompanhamento] é um OA apresentado em forma de site da web. Seus conteúdos são encontrados na forma de materiais educacionais digitais ao longo de quinze módulos chamados Unidades de Estudo, distribuídos por nível crescente de dificuldade (ROSAS e NETO, 2009, p. 3).

12 Site do MaaV. Disponível em: <www.caef.ufrgs.br/produtos/maav/>. Acesso em: 20 nov. 2011.

13 Site do Ebook Violão Acompanhamento. Disponível em: <http://caef.ufrgs.br/produtos/ebook_violao>. Acesso em: 20 nov. 2011.

14 Site do Ebook Teclado Acompanhamento. Disponível em: <http://caef.ufrgs.br/produtos/ebook_teclado>. Acesso em: 20 nov. 2011.

São métodos de ensino de teclado e violão a distância, que se apresentam sob a forma de objetos virtuais de aprendizagem, visando o despertar da musicalidade integral da pessoa. Tal musicalidade se desenvolve concomitantemente ao aprimoramento do seu domínio instrumental, acreditando que a musicalidade seja inerente a todas as pessoas e que se for estimulada, cresce e se manifesta formalmente (ROSAS e WESTERMANN, 2009, p. 5).

Atualmente, estes materiais estão sendo utilizados no âmbito do Curso de Licenciatura em Música EAD da UFRGS e universidades parceiras, implementado através do projeto Pró-Licenciatura Música (PROLICENMUS), em atendimento à Resolução FNDE/CD/Nº 034/2005. O ensino de teclado e violão proposto através deles está baseado na abordagem multi-modal sob a concepção anteriormente citada no capítulo 3.2.3.

Os dois e-books têm características de conteúdo semelhantes, mas estruturas que variam em alguns aspectos. Ao acessá-los, é possível ver uma tela inicial com um menu ao lado esquerdo. No e-book de teclado (Figura 7) este menu compõe-se de Apresentação, Introdução, Histórico, Créditos, Fundamentação e Unidades.

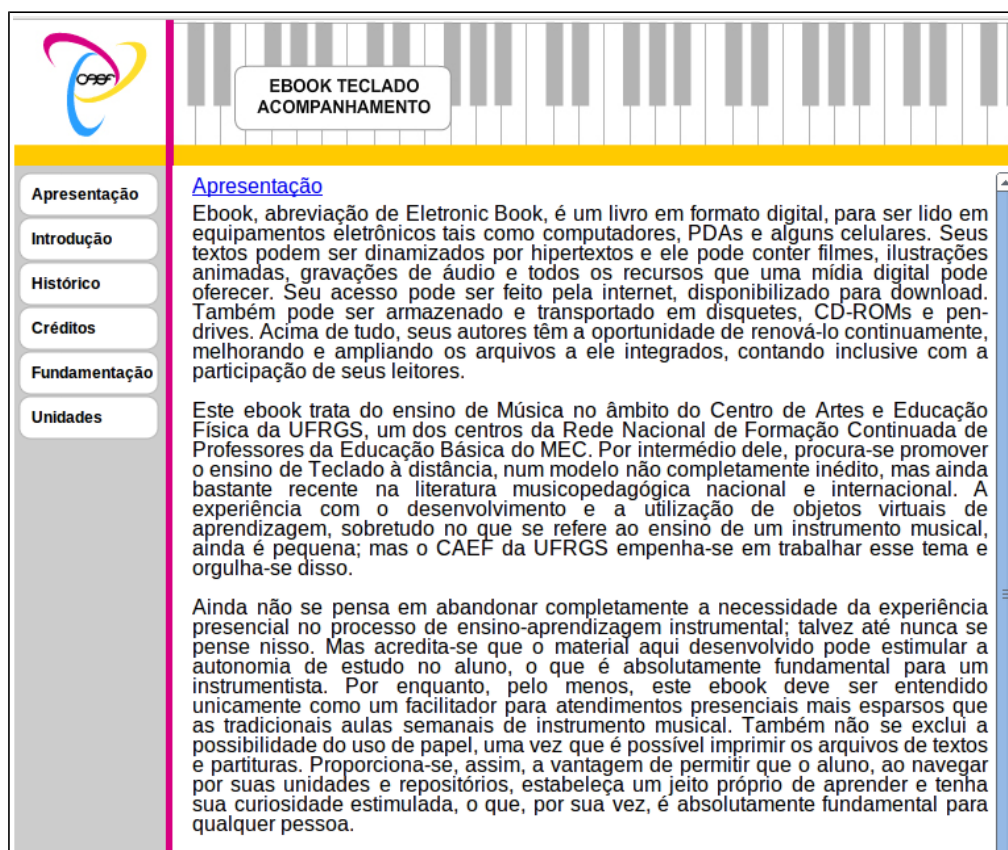


Figura 7

No e-book de Violão (Figura 8) o menu é composto de Apresentação, que, por sua vez, divide-se em introdução, fundamentação, histórico e autoria, Unidades, Referências e

Repositório.

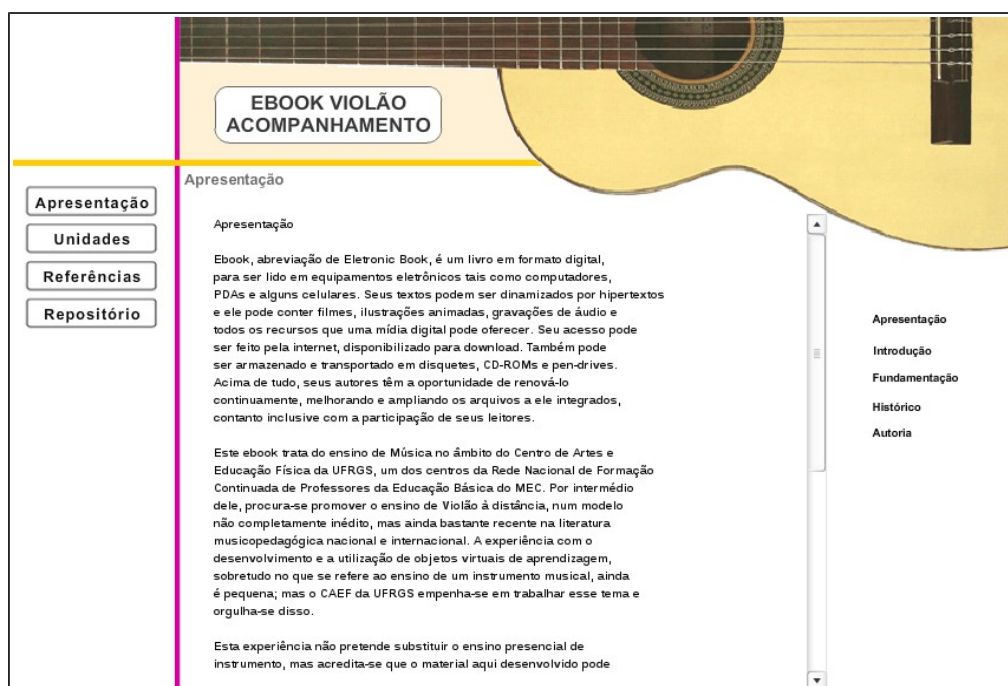


Figura 8

Ao clicar no item Unidades, em ambos os e-books, assim como no MAaV, surgem quinze unidades divididas por nível de complexidade progressiva, caracterizadas a partir da seguinte citação:

Cada Unidade traz apenas alguns pontos sobre todos os parâmetros musicais, não se esgotando todas as informações sobre o conteúdo de cada parâmetro, mas deflagrando a ideia de uma espiral, na qual um mesmo conteúdo vai sendo abordado e aprofundado de diversas maneiras. A construção de um conjunto de conhecimentos de fato consistentes se dará ao final das quinze unidades. A sua estrutura se baseia também no Quadro Sinóptico de conteúdos, que consiste numa distribuição dos conteúdos ao longo das quinze unidades, buscando sistematizar a sucessão dos tópicos e clarificar a construção do conjunto de informações sobre cada parâmetro musical (ROSAS e WESTERMANN, 2009, p. 5).

Ao clicar em alguma das Unidades surge uma nova página com diferentes categorias para estudo de teclado ou violão. O e-book de teclado divide-se nas seguintes categorias, conforme Figura 9 e descrições a seguir:

Peça da Unidade	Análise da Peça	Harmonia	Padrões de Acompanhamento
Repertório Acompanhamento	Repertório Técnico		Repositório

Figura 9

- Peça da Unidade: peça instrumental que contém uma espécie de resumo dos conteúdos e habilidades técnicas previstas para aquele determinado estágio do desenvolvimento.

Ao clicar neste item, tem-se acesso à partitura, ao áudio, ao vídeo e ao protocolo de estudo da peça;

- **Análise da Peça:** esta categoria deveria conter uma análise da peça da unidade sobre os seguintes aspectos: caráter, andamento, forma, harmonia, compositor, melodia, ritmo, texto e abordagem musicopedagógica; porém, atualmente, encontra-se inativa;
- **Harmonia:** das unidades 1 a 9 a harmonia está totalmente baseada no tonalismo, contendo acordes individuais e progressões de encadeamentos harmônicos, apresentados em forma de animações (Figura 10), nas quais se encontram informações referentes à localização das notas na pauta e no teclado, aos três tipos de cifras (cordal, gradual e funcional), ao som dos acordes e ao dedilhado. Da unidade dez em diante prevê-se a apresentação de uma harmonia mais elaborada, com: tétrades, tríades expandidas; notas adicionadas às tríades; harmonia modal, quartal, poliacordes e atonalismo;

O diagrama apresenta a harmonia para o acorde F D7 Gm C7 F. No topo, há uma barra com as cifras F, D7, Gm, C7 e F. Abaixo, há uma partitura musical com as notas e o dedilhado correspondente. O dedilhado é indicado por números 1, 2, 3, 4 e 5. Abaixo da partitura, há um teclado de piano com as notas Sol, Sib e Ré marcadas em vermelho, laranja e azul, respectivamente. O teclado é dividido em 3ª e 4ª oitavas. Na base, há duas mãos com os dedos numerados de 1 a 5, indicando o dedilhado para as notas marcadas no teclado.

Figura 10

- **Padrões de Acompanhamento:** contêm ritmos e estilos de acompanhamentos diversos, voltados para a prática do teclado. Ao clicar em algum dos padrões disponibilizados tem-se acesso à sua partitura e áudio;

- Repertório Acompanhamento: contém sugestões de canções musicopedagógicas, folclóricas e populares, para serem cantadas e acompanhadas ao instrumento. Ao clicar em alguma das canções disponibilizadas (Figura 11) tem-se acesso à sua partitura, áudio, vídeo e protocolo;

Figura 11

- Repertório Técnico: contém sugestões de peças e obras instrumentais com vistas a desenvolver as habilidades necessárias ao tecladista/pianista. Ao clicar em alguma das peças ou estudos instrumentais tem-se acesso à sua partitura, áudio, vídeo e protocolo;
- Repositório: contém todas as partituras, áudios e vídeos disponibilizados naquela Unidade.

O foco principal, mas não único, está no acompanhamento de canções. Uma das principais características da proposta de ensino de teclado está no fato de propor-se a harmonização de melodias de canções, executando a fundamental dos acordes, ou um baixo adornado, com a mão esquerda, e os acordes completos na mão direita. A citação abaixo apresenta um dos motivos pelo qual se adotou esta característica:

Em muitos métodos de teclado, os acordes completos são feitos com a mão esquerda e a melodia é tocada com a mão direita, havendo uma duplicação da mesma, quando cantada. O formato adotado no E-book Teclado, sem dobrar a melodia, entretanto, torna o acompanhamento mais leve e mais musical (ROSAS e NETO, 2009, p. 8).

O e-book de violão divide-se nas seguintes categorias, conforme a Figura 12 e descrições a seguir:

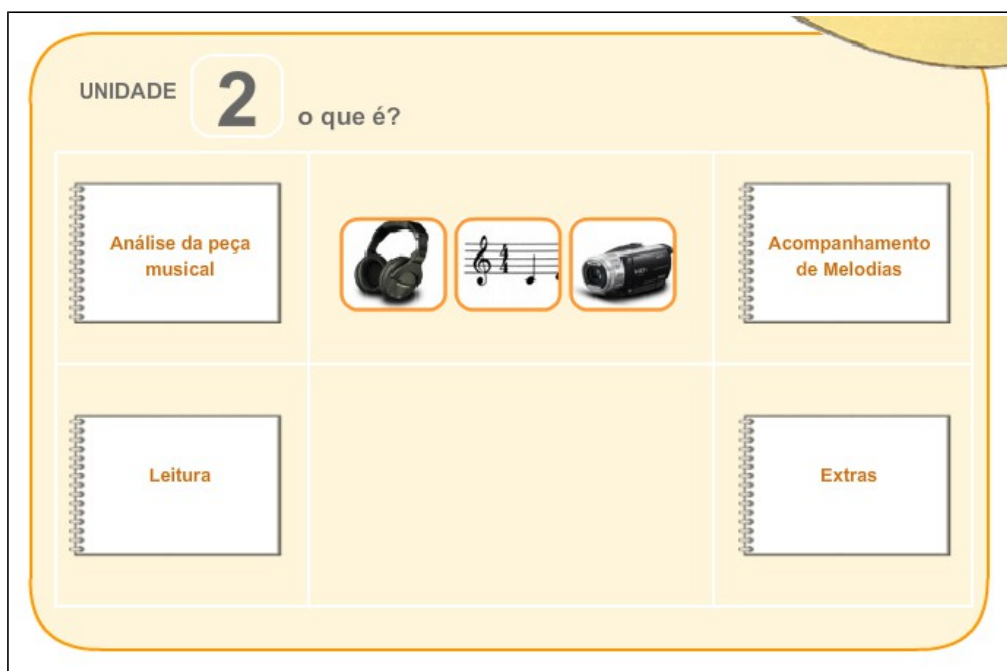


Figura 12

- Peça da Unidade: peça instrumental que servirá de base para os conteúdos práticos e teóricos abordados naquela unidade, principalmente no que se refere à técnica e à leitura de partituras. Diferentemente do e-book de teclado, não há um título *Peça da Unidade*, o áudio, a partitura e o vídeo estão disponíveis através das três imagens da tela de abertura daquela Unidade (Figura 13);

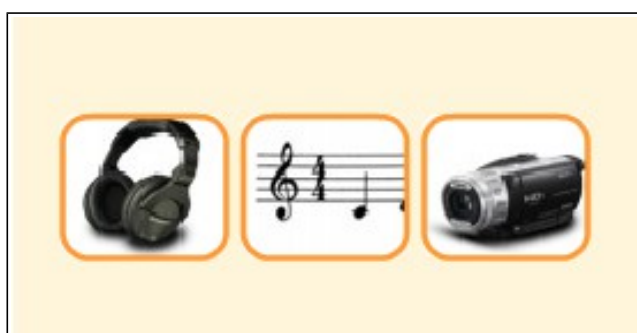


Figura 13

- Análise da Peça Musical: serve tanto para auxiliar na interpretação quanto para o trabalho pedagógico com a obra. Esta análise engloba aspectos de contextualização tanto do compositor quanto especificamente da própria composição, aspectos formais, de harmonia, de textura, de melodia, ritmo etc.;

- **Leitura:** são apresentados os aspectos direcionados a exercícios de técnica e de leitura de partitura diretamente ligados às dificuldades encontradas na peça da unidade. Cada exercício contém partituras e vídeos para auxiliar na execução;
- **Acompanhamento de Melodias:** nesta categoria encontram-se os conteúdos mais relacionados diretamente ao acompanhamento de canções. Está internamente dividido em Harmonia, Ritmo e Repertório. No item Harmonia encontram-se a montagem dos acordes com a mão esquerda e encadeamentos harmônicos. Ao clicar sobre este item é possível vê-los em forma de imagem, animação ou vídeo (Figura 14);

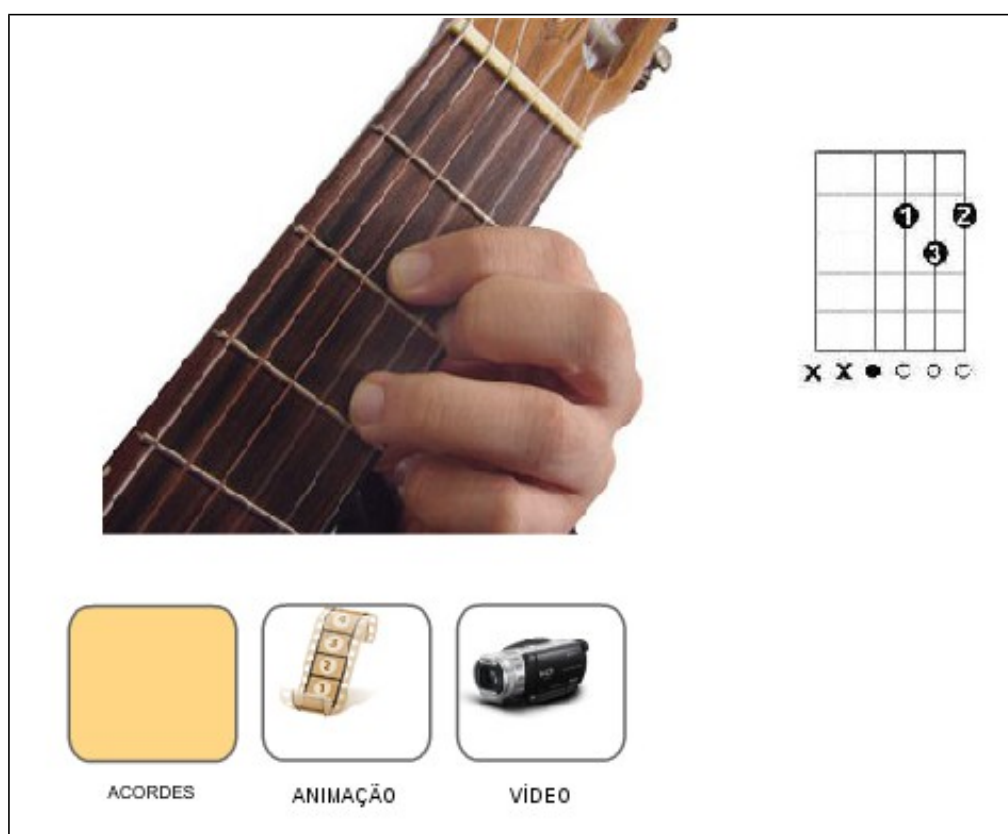


Figura 14

- No item Ritmo encontram-se as “levadas” de mão direita que servem de acompanhamento para uma canção, características de diferentes estilos e gêneros. Ao clicar sobre este item é possível vê-los em forma de partitura e vídeo (Figura 15).

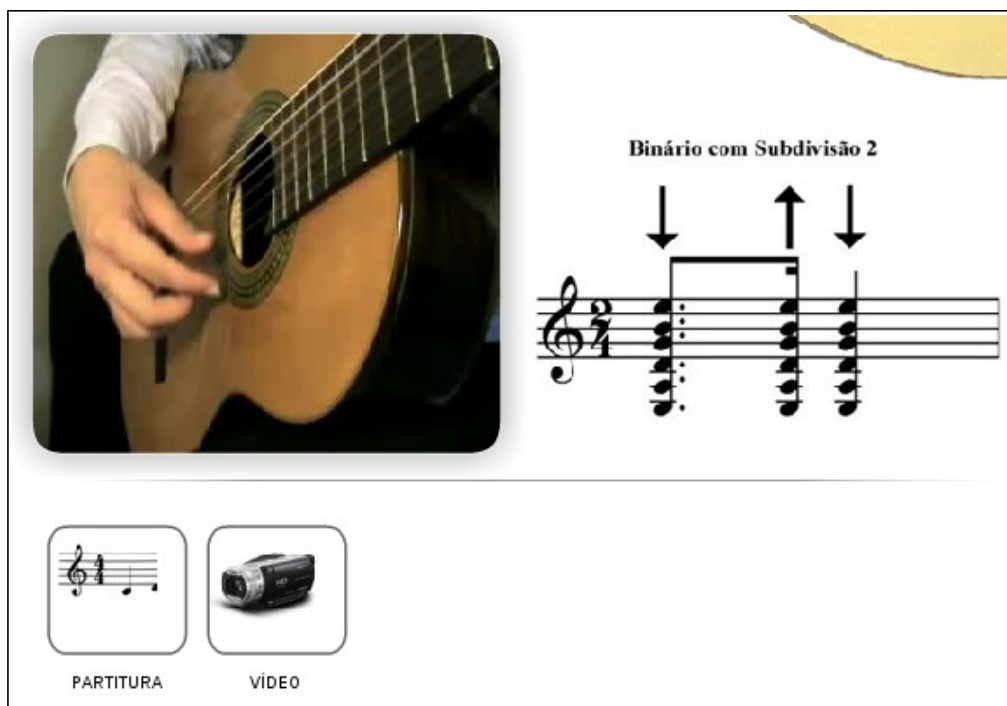


Figura 15

- No item Repertório encontram-se encadeamentos e padrões de acompanhamento de canções que serão encontradas naquela Unidade. Ao clicar neste item, tem-se acesso a partituras e vídeos;
- Extras: nesta categoria encontram-se os repertórios sugeridos. Ao clicar neste item, tem-se acesso a partituras e vídeos.

O ensino de instrumento no Prolicenmus não é realizado apenas a partir dos e-books, pois, além deles, assim como nas outras interdisciplinas do curso, são utilizadas Unidades de Estudo (UEs) semanais disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)¹⁵ Moodle. Neste AVA há espaços próprios para cada uma das interdisciplinas do curso, entre elas Seminário Integrador, que associa, em si, o ensino de Teclado e Violão. De acordo com a matriz curricular do curso, o Seminário Integrador pertence ao eixo Condução e Finalização, pois é de caráter obrigatório do primeiro ao último semestre do curso.

As UEs são estruturadas em cinco tópicos: Introdução, Conteúdo, Atividades, Material de Apoio e Referências. A Apresentação contém a súmula, os objetivos e os critérios

¹⁵ Sistemas computacionais disponíveis na internet destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos (ALMEIDA, 2003, p. 331).

de avaliação; o Conteúdo, como o próprio nome salienta, contém os assuntos a serem ensinados e aprendidos naquela determinada UE, os quais são apresentados em forma de textos e hipertextos, podendo conter fotos e/ou imagens com funções representativa e interpretativa. As Atividades incluem uma breve explicação do repertório a ser executado, contendo links para o site de um e-book correspondente a esta proposta de ensino, onde se encontram as partituras, os áudios, os vídeos e os protocolos, que auxiliam o aluno no estudo das canções e peças instrumentais. No Material de Apoio o aluno encontra links para sites, indicações bibliográficas e/ou outros materiais, com vistas a ampliar os conhecimentos construídos e mencionados na UE. Por fim, nas Referências encontram-se indicações bibliográficas e outras referências utilizadas na produção da própria UE, constituindo-se, assim, também em ampliação do próprio Material de Apoio, anteriormente indicado.

Tanto as UEs como os materiais didáticos disponibilizados nos e-books são produzidos por um processo de autoria colaborativa que inclui professores, tutores, designers, técnicos em computação e bolsistas. Cada interdisciplina possui suas especificidades, porém é comum o uso de programas de autoria colaborativa, como o Google Docs¹⁶.

Embora tenha sido pouco utilizado no ensino de instrumentos, cabe aqui acrescentar o uso de Vídeos Interativos de Aprendizagem no âmbito do Prolicenmus, formulados a partir do software VIA¹⁷. Sua utilização ocorreu em maior quantidade nas interdisciplinas Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares do eixo de Execução Musical com o intuito de dinamizar e qualificar a proposta de ensino de conteúdos e atividades práticas, os resultados obtidos foram satisfatórios e demonstram possibilidades de utilização do software no ensino de instrumento. A inserção de interatividade em videoaulas busca solucionar problemas como os citados abaixo:

O vídeo-lição não é uma das formas mais criativas de usar o vídeo, porém é muito útil para passar informações. Um dos problemas quanto ao seu uso é o fato que, diferente de uma aula expositiva presencial, o vídeo-lição não tem como ajustar-se

16 O Google Docs & Spreadsheets segue o conceito da Web 2.0, em que não é preciso instalar o software, o que significa não ocupar espaço do disco no hardware, já que todas as funcionalidades são carregadas diretamente no programa navegador. Alguns dos recursos mais importantes apresentados pelo Google Docs & Spreadsheets são a portabilidade dos documentos, a possibilidade de edição compartilhada e a publicação automática do documento na Web ou em blogs, de acordo com a preferência do(s) autor(es), além do uso de chats para a troca de informações. (MACHADO, 2009, p. 5).

17 Este software possibilita a criação de Vídeos Interativos de Aprendizagem (ViA) que permitem a visualização e o acompanhamento de videoaulas de maneira interativa. Diferente de uma videoaula tradicional, que possui uma "linha de tempo engessada", o ViA propõe o desenvolvimento de uma linha de tempo dinâmica em que, de acordo com as escolhas que são tomadas durante o processo de navegação do vídeo, o sistema direciona o aluno baseado em regras preestabelecidas no roteiro geral.

ao nível da turma. Pode ser repetido inúmeras vezes, porém não pode responder a perguntas e nem modificar a forma de transmissão, adequando-se às dificuldades dos alunos (CAJAZEIRA, 2004, p. 174).

Com o software VIA é possível criar interatividade em videoaulas, suas possibilidades são diversas e vêm sendo ampliadas constantemente. A seguir, demonstro algumas das “ações” utilizadas nas interdisciplinas supracitadas do eixo de Execução Musical.



Figura 16¹⁸

Nesta videoaula (Figura 16) foi utilizada a ação “Link Externo”, cuja função é possibilitar, a partir de um clique no link inserido, o acesso a qualquer arquivo disponibilizado na internet previamente selecionado. Neste caso foram inseridos dois links, “Partitura com padrões de acompanhamento” e “Partitura de canção”, que dão acesso a arquivos em pdf. Este recurso pode ser incluído em qualquer momento do vídeo e possibilita o acesso a materiais de apoio à videoaula, sendo que o espectador pode optar por continuar a observação do vídeo principal ou acessar o “material de apoio” disponibilizado. De forma expandida, podemos comparar esta função às Notas de Rodapé de um texto, em que o leitor pode optar por continuar a leitura do texto principal ou ler o “material de apoio”.

¹⁸ Disponível em: <http://prolicenmus.ufrgs.br/~schramm/via/exemplos/cme_ma_ativ_17/>. Acesso em: 20 nov 2011.

Se o espectador clicar em algum dos links o vídeo irá parar e uma nova janela abrirá com o arquivo lincado, caso contrário o vídeo seguirá normalmente. Existe, ainda, a ação “Pause”, que fará com que o vídeo pare em um ponto específico incentivando o espectador a clicar em links disponibilizados, e, caso queira, ele poderá prosseguir a exibição clicando em “Play”.

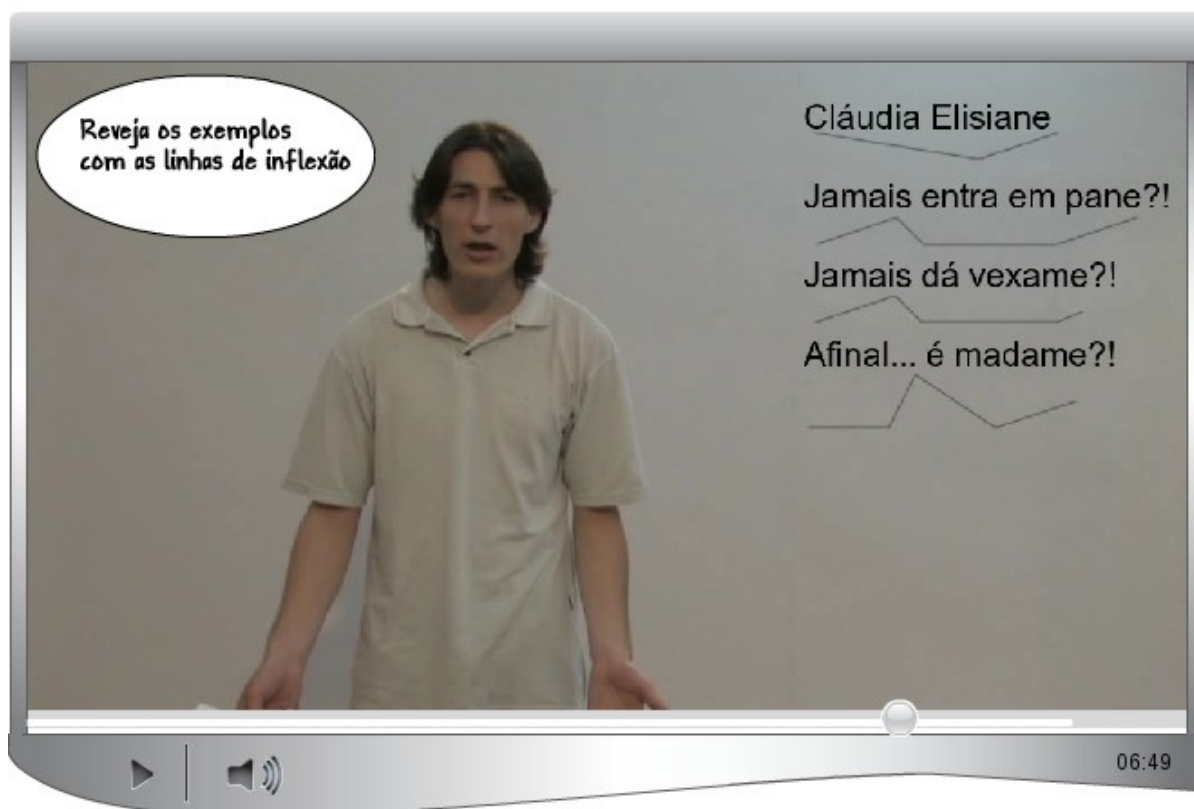


Figura 17¹⁹

Nesta videoaula (Figura 17) foi utilizada a ação “Saltar Para”, cuja função é possibilitar, a partir de um clique no link inserido, o direcionamento para algum momento específico do vídeo. Como pode ser visto acima, ao clicar no link o espectador é direcionado a um momento anterior do vídeo com o intuito de revisar algum conceito.

Em resumo, observa-se que os materiais criados pelos colaboradores do CAEF, utilizados no âmbito do Prolicenmus, podem servir de subsídio para uma futura proposta de ensino de instrumentos de sopro em modalidade a distância, sendo necessário, para isso, um consistente estudo sobre o modelo pedagógico empregado e posterior adaptação às especificidades do ensino-aprendizagem de instrumentos de sopro.

¹⁹ Disponível em: <http://prolicenmus.ufrgs.br/~schramm/via/exemplos/cme_ma_ativ_03/>. Acesso em: 20 nov 2011.

3.3.2 Experiências no Ensino a Distância para Instrumentos de Sopros

3.3.2.1 DISTARTE

Durante seu mestrado, Silva (2007) desenvolveu um método de educação a distância para o ensino dos fundamentos teóricos e práticos para a iniciação ao trombone chamado DISTARTE. Este trabalho seria de grande relevância para esta pesquisa, visto que, aparentemente, é o primeiro método de ensino de um instrumento da família dos metais em modalidade EAD, mediado pela internet, no Brasil. Mas, infelizmente, após procurá-lo nas bibliotecas virtuais disponíveis e de tentativas de contato com o autor, não foi possível conseguir a dissertação e/ou os materiais didáticos em questão.

3.3.2.2 E-book Trompete

Jonathan Harnum, trompetista nascido no Alasca-EUA, mas que atualmente está concluindo seu doutorado em educação musical na Universidade de Northwestern, possui um e-book de trompete intitulado *Solt Ut Press – Musician-Friendly Resources*²⁰ (Figura 18), em que podem ser acessadas ou “baixadas” gratuitamente videoaulas, áudios, textos e partituras. Seu e-book é uma ferramenta virtual para auxiliar e aprimorar a proposta de ensino disposta em seus livros: *Basic Music Theory: How to Read, Write and Understand Written Music*, *Sound The Trumpet: How to Blow Your Own Horn*, *All About Trumpet*, *The Practice of Practice*, *Basic Jazz Theory* e *Play Didgeridoo*.

²⁰ Site disponível em: <<http://www.allabouttrumpet.com>>. Acesso em 20 nov. 2011.



Figura 18

Uma das principais características da proposta de Harnum é a disponibilização de videoaulas de trompete para exemplificação de exercícios disponíveis em seus livros. As videoaulas são apresentadas de duas formas: a primeira delas através de uma lista de links, divididos pelas seguintes categorias: exercícios básicos, respiração, aquecimento e notas pedais, articulação, notas ligadas, uso de surdinas, efeitos sonoros, manutenção do trompete, áudios, escalas maiores, escalas simétricas e práticas de escalas com diferentes padrões; e a segunda, através de um mapa conceitual interativo, como vemos na Figura 19.

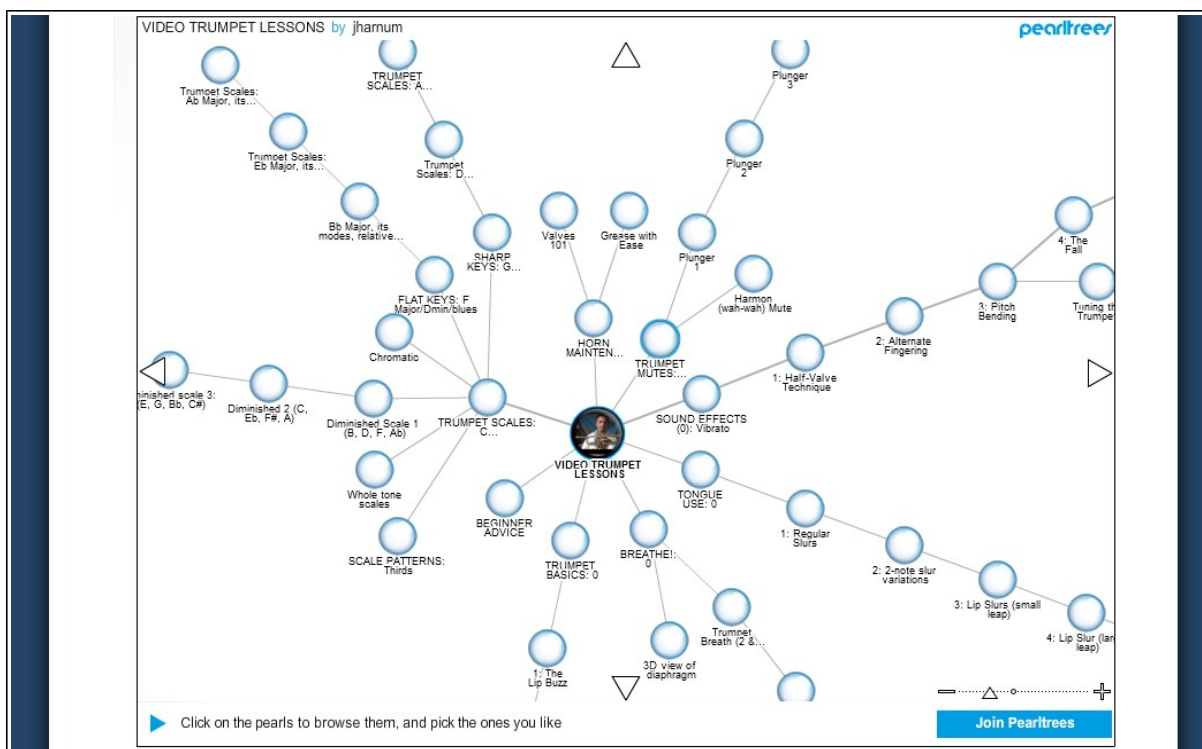


Figura 19

Apesar de esta proposta estar diretamente vinculada ao interesse de venda de livros, foi abordada aqui devido ao fato de utilizar-se de possibilidades tecnológicas para expansão e qualificação do ensino-aprendizagem de trompete. Assim como Harnum, vários outros trompetistas disponibilizam videoaulas através de sites próprios ou de sites de vídeo como o Youtube. Esta prática de ensino informal contribui significativamente para a qualificação e ampliação do acesso à informação, que, embora recente, vem sendo constantemente investigada.

3.3.2.3 SmartMusic

Segundo Buck (2008), o *SmartMusic*, criado pela empresa *MakeMusic*²¹, teve suas origens no software *Vivace*, concebido como um sistema de acompanhamento musical para solistas vocais e de instrumentos de sopro. Este software incluía um conjunto de ferramentas de auxílio à prática musical, tais como: o *Practice Loop*, que possibilita a repetição constante de um trecho específico selecionado pelo usuário; o *Intelligent Accompaniment*, que possibilita a alteração automática do andamento a partir de execuções expressivas empregadas pelo músico; o *Warm-up*, que disponibiliza diversos exercícios de aquecimento; o *Methods*,

21 Site da MakeMusic: <http://www.makemusic.com/>

que põe à disposição livros específicos de estudo do instrumento; o *Tuner*, que é um afinador virtual; e o *Metronome*, um metrônomo virtual;

O desenvolvimento contínuo trouxe recursos adicionais, dando início à transição do *Vivace* para o *SmartMusic*. As capacidades de processamento dos novos computadores melhoraram muito o desempenho do *Intelligent Accompaniment*, além disto, foram incluídos na proposta instrumentos característicos da orquestra e de percussão.

Paralelamente, a *MakeMusic* produziu um recurso de avaliação musical chamado *Finale Performance Assessment*, que inicialmente possuía a capacidade de avaliar exemplos musicais previamente criados, o que o tornava extremamente limitado. Após testes de mercado, feitos com a *versão beta*²², e a emergência de um produto concorrente, chamado de *Interactive Pyware Assessment System*, tornou-se evidente a utilidade desta tecnologia e a necessidade de expandir as suas capacidades. Assim, estes fatos conduziram a integração do então software de acompanhamento com o de avaliação sob o nome único *SmartMusic*. A Figura 20 apresenta a interface gráfica do sistema de avaliação e a Figura 21 mostra a interface gráfica do *Smart Music Studio*.

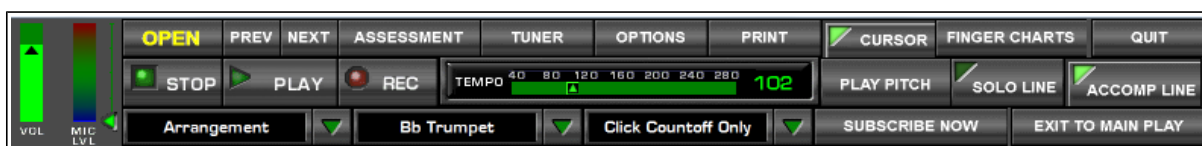


Figura 20



²² Versão de um produto que ainda se encontra em fase de desenvolvimento e testes.

Figura 21

Posteriormente, houve uma grande evolução com a implementação de um sistema em que se tornou possível a utilização de arquivos criados pelo próprio usuário, bem como exercícios de livros de métodos e materiais com direitos autorais, adquiridos no formato próprio para o software. A versão 10.1 do SmartMusic acrescentou, ainda: maior quantidade de exercícios de aquecimento; uma série de métodos para iniciação de bandas e orquestras; *play-alongs* de bandas completas, de grupos de jazz e alguns de orquestra e coro.

O sistema de avaliação da execução musical gera dois *feedbacks* imediatos: o primeiro é proporcionado pela possibilidade de audição de sua execução devido ao sistema de gravação do software. O processo é simples, aciona-se a função de gravação e ao término de sua execução é apresentado ao aluno um pequeno equalizador (conforme vemos na Figura 22) que serve para equilibrar os volumes entre o acompanhamento e o áudio captado. Logo em seguida, pode-se salvar o áudio resultante em formato .WAV ou .MP3 e, se for de interesse do aluno, enviar o áudio diretamente ao professor por e-mail.

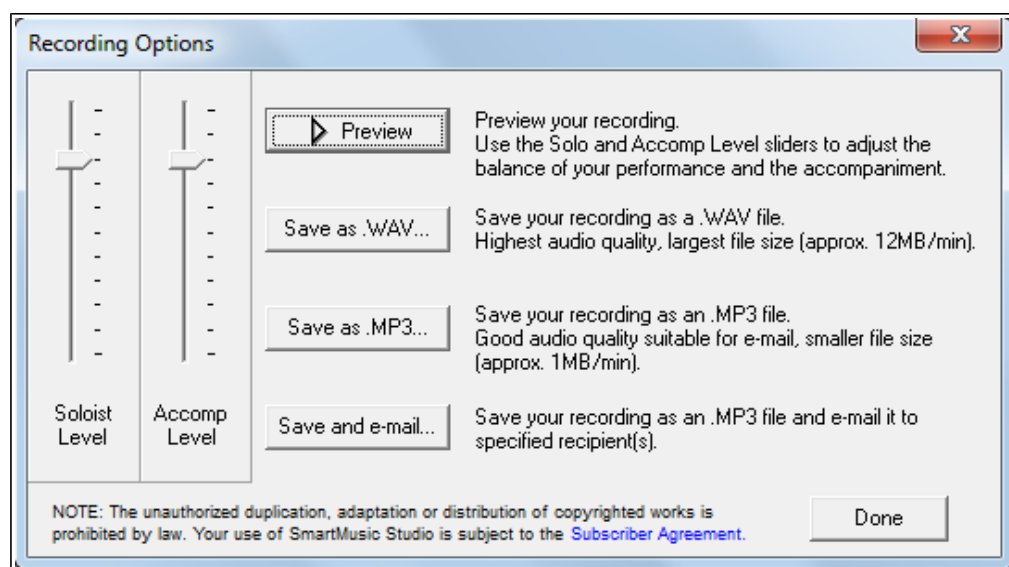


Figura 22

O segundo *feedback* diz respeito à avaliação de ritmo e altura e é apresentado através de indicações de erro na partitura, conforme vemos no exemplo abaixo:

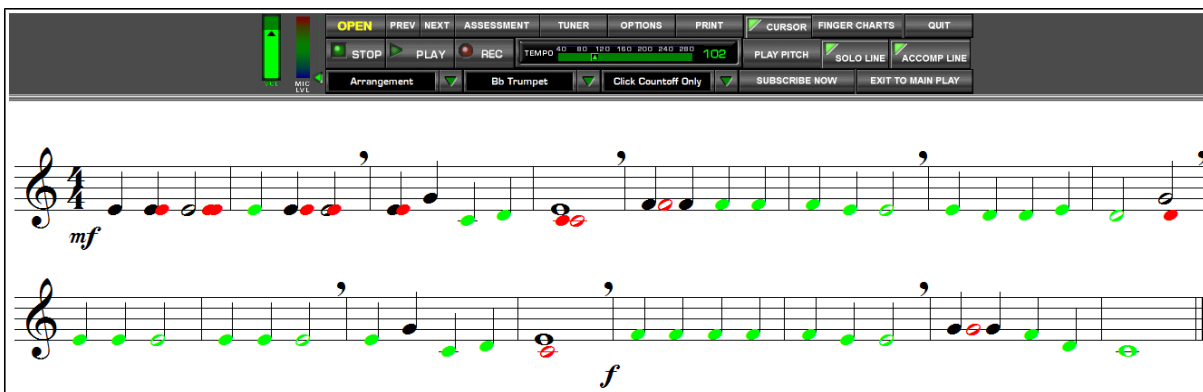


Figura 23

As notas tocadas corretamente aparecem em verde, as notas vermelhas indicam um erro de ritmo ou altura. Na Figura 24 observam-se alguns erros de ritmo, identificados pelas notas em vermelho logo ao lado direito das notas principais, o que significa que elas foram tocadas após o tempo correto.

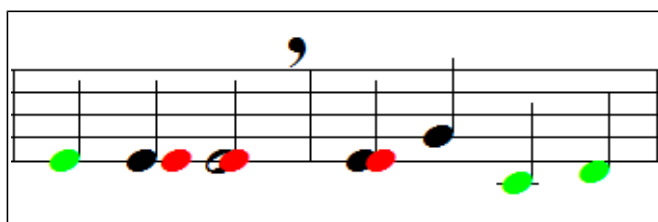


Figura 24

Já a Figura 25 apresenta um erro de altura, identificado pela nota em vermelho logo abaixo da nota principal, o que significa que a altura tocada foi incoerente com a escrita.

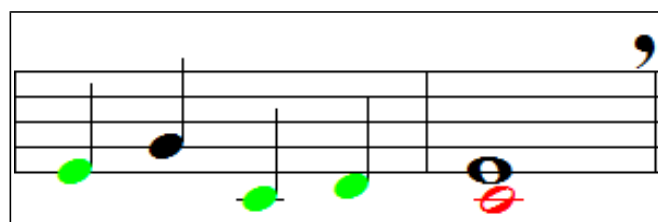


Figura 25

Caso este erro tenha ocorrido por dúvidas de digitação, clicando sobre a nota incorreta, ou sobre qualquer outra, é apresentado o dedilhado correto, conforme vemos na Figura 26.

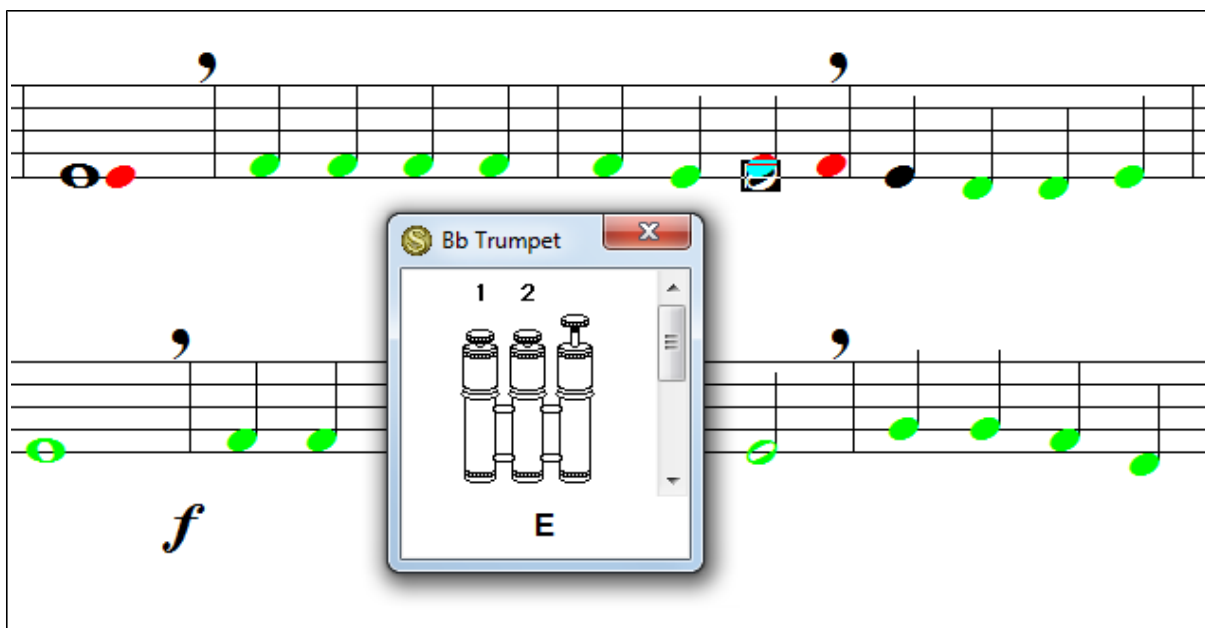


Figura 26

Outro importante avanço se deu com a criação de um AVA, chamado de *SmartMusic Impact*, compreendido como um diário de classe via Web, que facilita a vida do professor no gerenciamento do ensino-aprendizagem EAD. Através dele é feito o registro de alunos, as atribuições de exercícios, estudos e repertórios, os testes, as avaliações, as atribuições de notas, o acompanhamento da presença online e os documentos de progresso dos alunos, entre outros.

A utilização de tal tecnologia resume-se ao seguinte processo: o regente-professor disponibiliza, por meio do AVA, links de videoaulas, exercícios, estudos e o próprio repertório do grupo. O aluno, por sua vez, recebe os arquivos e os estuda com o apoio dos softwares apresentados, a partir dos feedbacks imediatos amplia suas capacidades perceptivas e pode aprimorar sua execução em processo contínuo, encaminhando, posteriormente, os resultados de seu estudo em formato de áudio, partitura e porcentagem aproximada de acerto e erro. O regente-professor recebe os arquivos enviados, avalia e devolve observações ao aluno, assim ele pode acompanhar, a distância, o rendimento de cada aluno e do grupo como um todo. Acrescentam-se a isso os encontros presenciais, nos quais o grupo ensaia. A partir dos resultados observados a distância e presencialmente, o regente-professor pode dar continuidade ou reprogramar a proposta didática em um processo cíclico de ensino-aprendizagem.

Apesar do software de avaliação ter sido responsável pelo impulsionamento de toda

uma proposta de apoio ao ensino de instrumentos musicais, ainda se observa nele algumas carências. O *feedback* gerado restringe-se apenas aos elementos ritmo e altura, não há avaliação de qualidade sonora, intensidade, articulação, entre outros. Além disso, a informação visual, resultado da avaliação, possui deficiências, como pudemos ver nos exemplos acima apresentados.

Acrescento, ainda, que a utilização do SmartMusic é praticamente inviável em escolas públicas brasileiras, pois, por se tratar de uma iniciativa privada, há custos elevados para acesso à infraestrutura tecnológica oferecida, boa parte dos alunos, e até mesmo professores, não possui acesso à internet banda larga e às demais tecnologias necessárias e não há adaptação dos materiais para a língua portuguesa. Contudo os resultados satisfatórios em relação à utilização do SmartMusic, em seu contexto original, vêm sendo constantemente investigados em trabalhos acadêmicos como o de Lee (2007)²³, Frye (2009)²⁴, Wright (2008)²⁵ e Buck (2008), entre outros. Assim, torna-se necessário o estudo mais aprofundado desta proposta com o intuito de futuramente adaptar tais tecnologias e metodologias ao contexto, possibilidades e necessidades brasileiras.

23 LEE, Evan. *A study of the effect of computer assisted instruction, previous music experience, and time on the performance ability of beginning instrumental music students*. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of Nebraska. Lincoln, 2007.

24 FRYE, George D. *Musical accompaniments in the preparation of marimba concerti: a survey of selective interactive music software programs*. 71 p. Dissertação (Doutorado em Música) – University of North Carolina. Greensboro, 2009. Disponível em: <http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/Frye_uncg_0154D_10229.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2012.

25 WRIGHT, Courtney N. *Assessment and grading practices of exemplary high school concert band directors*. 81 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Bowling Green State University. Estados Unidos: Ohio, 2008.

4. CONCLUSÃO

A partir de estudo de revisão pudemos verificar que, no Brasil, o ensino de instrumentos de sopro, incluindo antecessores do trompete, é quase tão antigo quanto o próprio descobrimento do país. Os registros comprovam que no século XVI estes instrumentos já eram ensinados pelos jesuítas com o intuito de auxiliar na catequização dos índios aqui existentes. Em seguida, no início do século XVII, surgem os primeiros registros do ensino destes instrumentos para escravos, com vistas a formar grupos instrumentais representativos do poder dos senhores de engenho. Esta prática docente era comumente atribuída a padres ou estrangeiros trazidos ao Brasil com esta finalidade. Já no século XIX começam surgir as primeiras evidências de aulas particulares, comumente atribuídas a músicos militares. Data do final do século XIX o surgimento das primeiras bandas de música escolares, que viriam, a partir daí, em conjunto com as bandas militares e as vinculadas às instituições religiosas, a ampliar consideravelmente o ensino de trompete no Brasil.

Embora o ensino de instrumentos de sopro em bandas escolares brasileiras, incluindo o trompete, já tenha mais de cem anos de existência, ainda são escassos os materiais didáticos que possam auxiliar regentes-professores em sua árdua missão de musicalizar, ensinar diversos instrumentos e reger, além de outras funções que, muitas vezes, recaem sobre eles, como a realização de arranjos e adaptações, a manutenção de instrumentos e as funções administrativas.

Nas últimas décadas pesquisadores da área, como Joel L. Barbosa, Fabrício Dalla Vecchia, Regina Célia de Souza Cajazeira, Marco Antonio Toledo Nascimento, Lélío Eduardo Alves da Silva, José Nunes Fernandes, entre outros, vêm estudando mais aprofundadamente o tema. Estes autores possuem trabalhos acadêmicos consistentes que privilegiam questões que vêm ao encontro das do trabalho aqui apresentado. Contudo a produção de materiais didáticos é quase inexistente, ainda mais se pensarmos em um país de proporções continentais, como é o nosso caso. Certamente, neste sentido, o maior avanço corresponde ao método Da Capo, de Joel L. Barbosa, que, aparentemente, é o mais utilizado no país. Algumas outras iniciativas direcionadas ao trabalho em bandas escolares privilegiam o ensino de um ou outro instrumento de sopro, como no caso dos materiais didáticos propostos pelo Projeto Sopro Novo Bandas da Yamaha Musical.

Mais especificamente, em se tratando de ensino de trompete, fizemos uma revisão de

três trabalhos acadêmicos com diferentes pontos de vista. O primeiro, de Beltrami (2008), trouxe-nos contribuições acerca da prática de música de câmara para grupos de trompete, sendo que, embora não trate diretamente do ensino em bandas escolares, as considerações realizadas pelo autor, em formato de propostas práticas fundamentadas e comentadas, colaboram significativamente para um olhar mais aprofundado acerca de questões técnicas e interpretativas necessárias para a futura construção de um modelo pedagógico para o ensino de trompete em modalidade a distância. O segundo, de Baptista (2010), privilegiou questões técnicas sob um olhar neutro em relação ao estilo em que o músico pretende atuar. O terceiro, de Simões (2001), trata da incorporação da Escola de Boston nas práticas pedagógicas brasileiras e traz um olhar menos tecnicista e mais voltado a uma prática que respeite e integre o corpo e a mente, proporcionando ao músico o máximo de bem-estar pessoal combinado a um alto nível de desempenho artístico.

Compreendido o contexto de ensino em bandas escolares e das especificidades do ensino-aprendizagem de trompete, propusemos uma breve revisão sobre a história do EAD e sobre o ensino de música nesta modalidade. Este estudo nos levou aos cinco cursos de licenciatura em música EAD existentes no Brasil, que, embora tenham iniciado suas atividades a partir de 2007, já contam com um total de 43 polos de apoio presencial, localizados em onze estados brasileiros. Destes, verificamos mais detalhadamente o ensino de teclado e violão no âmbito do Curso de Licenciatura em Música a distância da UFRGS e universidades parceiras, o Prolicenmus.

A proposta de ensino de instrumentos musicais do Prolicenmus teve suas origens no método MAaV, elaborado a partir da pesquisa de mestrado da Profa. Dra. Helena de Souza Nunes (WÖHL COELHO, 1991). Este método, utilizado inicialmente em oficinas de teoria e percepção da UFRGS, foi ampliado em 2005 para um livro de aluno, um livro de professor, um site e um software, tendo em vista cursos EAD oferecidos pelo CAEF à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. No mesmo ano, com a necessidade de qualificar tal proposta, deu-se início ao desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de instrumentos musicais em modalidade a distância, e, para tal, foram criados o Ebook Teclado Acompanhamento e o Ebook Violão Acompanhamento. Assim, em constante aprimoramento, estes materiais, acrescidos de outros recursos, como as Unidades de Estudo, foram utilizados no âmbito do Prolicenmus para o ensino de teclado e violão tendo em vista as necessidades do professor de música que atuará em escolas brasileiras públicas e privadas.

Apesar do Prolicenmus não oferecer em seu currículo o ensino de instrumentos de sopro, no decorrer deste foi notável, partindo da observação de arquivos do curso e da experiência vivencial do autor, a existência de grande número de alunos que executavam algum destes instrumentos e que os utilizavam como recurso didático em sala de aula ou em atividades extracurriculares, como as bandas escolares. Partindo daí, e da intenção de fornecer cursos de licenciatura em música mais abrangentes que possam ir ao encontro das necessidades do público-alvo, sugerimos, a partir deste e de estudos futuros, a criação e inserção de disciplinas complementares nos currículos dos cursos de licenciatura em música a distância, privilegiando o ensino de instrumentos de sopro.

Embora não se tenha encontrado tal proposta em funcionamento, baseado na experiência de ensino de instrumentos de sopro em modalidade a distância oferecidos pelo projeto SmartMusic, que difere no fato de ter como fim o ensino para os alunos da banda e não da profissionalização e qualificação do professor, que é o que propomos, acreditamos que tal proposta seja necessária e possível. Assim, para a adequada sistematização de um modelo pedagógico para o ensino de instrumentos de sopro, decidimos iniciar o estudo pelo ensino de trompete, pois este é, aparentemente, o instrumento mais utilizado em bandas escolares.

Neste trabalho apresentamos as concepções de três autores que investigaram o ensino e a aprendizagem de trompete, porém consideramos necessária a expansão destes referenciais por considerarmos como ideal a utilização de uma Abordagem Multi-modal (VERHAALLEN, 1989), pois é fato que estas concepções, somadas a tantas outras, podem suprir mais adequadamente as necessidades do público-alvo. Assim, espera-se que futuramente tais contribuições possam ser devidamente sistematizadas, incorporando a elas contribuições da experiência do ensino em bandas escolares brasileiras, do ensino de outros instrumentos musicais em cursos de licenciatura em música a distância brasileiros e do ensino de instrumentos de sopro em modalidade a distância existentes em outros países.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria E. B. **Educação a distância na internet:** abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul/dez 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

ANDRADE, Hermes. **A banda de música na escola de 1º e 2º graus.** Dissertação (Mestrado em Música) – Conservatório Brasileiro de Música, 1988.

ALVES da SILVA, Lélío E.; FERNANDES, José N. As Bandas de Música e seus “Mestres”. **Cadernos do Colóquio**, v. 10, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/view/450>>. Acesso em: 23 jul. 2011.

BANDA. In: SADIE, Stanley. **Dicionário Grove de música:** edição concisa. Assistente de edição Alison Latham. Tradução Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. P. 71.

BARBOSA, Joel L. **Da Capo:** método para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de Sopro e Percussão - Trompete. 01 ed. Jundiaí: Editora Keyboard, 2004.

_____. **Da Capo:** por uma abordagem integral de se ensinar instrumentos de banda. Enviado por e-mail para compor as Unidades de Estudos do Curso de Licenciatura em Música da UFRGS – modalidade EAD. Jan 2010.

_____. **Técnicas de aula-ensaio.** Enviado por e-mail para compor as Unidades de Estudos do Curso de Licenciatura em Música da UFRGS – modalidade EAD. Jan 2010.

_____. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. In: **Revista da ABEM**. Nº 3. Pg. 39, 1996.

BAPTISTA, Paulo C. **Metodologia de estudo para trompete.** 67 pg. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – USP. São Paulo, 2010.

BEHAR, Patrícia A.; PASSERINO, Liliana; BERNARDI, Maira. **Modelos pedagógicos para educação a distância:** pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. V.5 Nº 2, Dez. 2007.

BELTRAMI, Clóvis A. **Estudos dirigidos para grupos de trompetes:** fundamentos técnicos e interpretativos. 199 pg. Dissertação (Mestrado em Música) – UNICAMP. Campinas, 2008.

BRAGA, Paulo D. A. **Oficina de violão:** estrutura de ensino e padrões de interação em um curso coletivo a distância. 320 p. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

BUCK, Michael W. **The efficacy of SmartMusic assessment as a teaching and learning tool.** Tese (Doutorado em Filosofia) - University of Southern Mississippi. ProQuest, 2008.

CAJAZEIRA, Regina C. S. **Educação continuada a distância para músicos da Filarmônica Minerva: gestão e curso Batuta**. 251 pg. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2004.

DEL-BEN, Luciana. (Para) Pensar a pesquisa em educação musical. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 24, p. 25-33, set. 2010.

DISSENHA, Fernando. **Caderno de Trompete**. Sopro Novo Bandas Yamaha. São Paulo. Irmão Vitale, 2008.

DOMENICI, Catarina et al. **Ebook Teclado**. (versão 2011). Disponível em: <http://www.caef.ufrgs.br/produtos/ebook_teclado/>. Acesso em: 18 nov. 2011.

FUNARTE. **Projeto Bandas**. Disponível em: <<http://www.funarte.gov.br/portal/centro/musica/projeto-bandas/>>. Acesso em 05 jul. 2010.

GOHN, Daniel M. **Educação musical a distância: propostas para ensino e aprendizagem de percussão**. 191 pg. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

HARNUM, Jonathan. **Sol ut press – musician – friendly resources**. Disponível em: <<http://www.allabouttrumpet.com>>. Acesso em: 18 jun. 2010.

KRÜGER, Susana E. Relações interativas de docência e mediações pedagógicas nas práticas de EAD em cursos de aperfeiçoamento em educação musical. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 17, p. 97-107, set. 2007.

LAUTZENHEISER, T. et al. **Essential Elements 2000 Plus: comprehensive band method -Trumpet Book 01 c/DVD**. Milwaukee: Hal Leonard Corporation, 2006.

LEONI, Aldo Luiz. **Os que vivem da arte da música: Vila Rica, século XVIII**. 188 pg. Dissertação (Mestrado) – Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Campinas. Campinas, 2007.

MACÊDO, L. et al. Desenvolvendo o pensamento proporcional com o uso de um objeto de aprendizagem. In: **Revista Objetos de Aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico**. PRATA, Carmem L., NASCIMENTO, Anna C. A. de A. (Org.). Pg. 17 -26. Brasília, MEC, SEED, 2007.

MACHADO, Ana C. T. **Google Docs & Spreadsheets: autoria colaborativa na web 2.0**. 2009. Disponível em: <<http://revistas2.unibh.br/index.php/dtec/article/download/450/248>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

MAKEMUSIC. **SmartMusic: interactive music software for band, orchestra and voice**. S/d. Disponível em: <<http://www.smartmusic.com>>. Acesso em: 01 dez. 2010.

MENDES, Giann; BRAGA, Paulo. Estrutura de programa e recursos tecnológicos num curso de violão a distância. In: **Anais do XVII Congresso da Anppon**. São Paulo. 2007. Disponível

em:<http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_GMendes_PBraga.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2011.

NASCIMENTO, Marco A.T. Método de ensino coletivo para bandas de música “Da Capo”: um estudo sobre sua aplicação. In: **Anais II Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical** (ENECIM), pg. 236 – 240. Goiânia – Goiás, 2006.

_____. O método “Da Capo” na banda de música 24 de Setembro. In: **Anais XVI Encontro Anual da Abem e Congresso Regional da ISME na América Latina**. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2007.

NUNES, Helena M. De S. **Musicalização de professores: fundamentos do método empregado pelo CAEF da UFRGS junto à Rede Nacional SEB/MEC para capacitação continuada de professores**. Livro do Professor. 100 pg. Porto Alegre: CAEF da UFRGS, 2005.

_____. O musical escolar CDG como moldura de educação musical. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 9, 55-63, set. 2003.

_____. **Texto de Apresentação do Ebook Teclado Acompanhamento**. S/d. Disponível em: <http://www.caef.ufrgs.br/produtos/ebook_teclado/>. Acesso em: 02 set. 2011.

_____. **Texto de Histórico do Ebook Teclado Acompanhamento**. 2011. Disponível em: <http://www.caef.ufrgs.br/produtos/ebook_teclado/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=4>. Acesso em: 02 set. 2011.

_____. **Texto de Introdução do Ebook Teclado Acompanhamento**. S/d. Disponível em: <http://www.caef.ufrgs.br/produtos/ebook_teclado/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=3>. Acesso em: 02 set. 2011.

_____; CAMARGO, Ana M. L. L. de. **Texto de Fundamentação do Ebook Teclado Acompanhamento**. S/d. Disponível em: <http://www.caef.ufrgs.br/produtos/ebook_teclado/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=6>. Acesso em: 02 set. 2011.

PASSERINO, Liliana M. **Educação À Distância**: conceitos e características. S/D.

ROLFINI, Ulisses S. **Um repertório real e imperial para os clarins**: resgate para a história do trompete no Brasil. 256 pg. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

ROSAS, Fátima W.; NETO, Maurício S. O E-book Teclado Acompanhamento no curso de licenciatura em música a distância. In: **Renote**, Porto Alegre, V. 7 N° 2, Outubro, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/13691/15202>>. Acesso em: 10 out. 2011.

ROSAS, Fátima W.; WESTERMANN, Bruno. Método de teclado e violão à distância com a utilização das novas TICs. In: **Renote**, Porto Alegre, V. 7 N° 2, Outubro, 2009. Disponível

em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13682/9079>>. Acesso em: 20 set. 2011.

SANTOS, Luciano da R. dos. **Potencialidades do ensino à distância em educação física: elaboração, validação, aplicação e avaliação de um curso de tênis em escolas para professores do ensino básico.** Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) UFRGS. Porto Alegre, 2007.

SILVA, Edna L. da; MENEZES, Estera M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 121 p. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Jean Marcio Souza da. **DISTARTE: método de educação à distância para o ensino dos fundamentos teóricos e práticos da iniciação ao trombone.** Dissertação (Mestrado em Práticas Interpretativas) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2007.

SIMÕES, Naílson. A escola de trompete de Boston e sua influência no Brasil. In: **Debates** – Caderno do Programa de Pós-Graduação em Música da Unirio. Rio de Janeiro, nov. 2001.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente.** Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TOURINHO, Ana Cristina G. dos S. et al. **Ebook Violão.** (versão 2011). Disponível em: <http://caef.ufrgs.br/produtos/ebook_violao/>. Acesso em: 18 nov. 2011.

_____; NUNES, Helena M. De S. **Texto de Fundamentação do Ebook Violão Acompanhamento.** S/d. Disponível em: <http://caef.ufrgs.br/produtos/ebook_violao/release_0.6/index.php?caminho=Apresentação>. Acesso em: 02 set. 2011.

_____; _____. **Texto de Histórico do Ebook Violão Acompanhamento.** 2006. Disponível em: <http://caef.ufrgs.br/produtos/ebook_violao/release_0.6/index.php?caminho=Apresentação>. Acesso em: 02 set. 2011.

VECCHIA, Fabrício D. **Iniciação ao trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba: processos de ensino e aprendizagem do método Da Capo.** 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

VERHAALLEN, Marion. **Explorando Música através do Teclado.** (trad. Frederico, D.) Porto Alegre, Editora da Universidade, 1989.

WESTERMANN, Bruno. **Fatores que influenciam a autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância.** 124 pg. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). UFBA. Salvador, 2010.

WÖHL COELHO, Helena . **Educação Musical numa Abordagem Multi-modal.** 1992. Disponível em: http://www.atravez.org.br/ceem_2_3/abordagem_multimodal.htm. Acesso em: 15 set. 2011.

_____. **MAaV**: uma proposta de educação musical de abordagem multimodal . Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1991 a.

_____. **Musicalização de Adultos através da Voz**. 1. ed. v. 1. 112p . São Leopoldo: Sinodal, 1991 b.