

## O ensino de rabeca no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Natal: perspectivas com os novos tutores

*Roberto Damasceno*  
UFRN  
*damascenus@hotmail.com*

*Agostinho Lima*  
UFRN  
*agostinholima3@gmail.com*

**Resumo:** No presente artigo refletimos sobre as experiências de ensino e aprendizagem no Projeto Social de Extensão – Curso de Rabeca, realizado no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, em Natal. Descrevemos e analisamos as práticas empreendidas no curso de rabeca, bem como o atual momento em que alunos antigos, atuam como tutores, seus desafios e superações.

**Palavras chave:** ensino de rabeca; troca de saberes; educação musical.

### Introdução

A reflexão sobre as práticas de ensino e aprendizagem de rabeca em contextos diversos – como nas manifestações musicais populares onde há um rabequeiro, em projetos de organizações não-governamentais, e instituições públicas, em centros culturais comunitários – tem ganhado ênfase ultimamente através dos trabalhos de pesquisadores como Lima (2001), Aliverti (2007), Gramani (2009), Santos (2011) e Damasceno (2014).

O IFRN apoia o curso de rabeca, disponibilizando um local adequado e o empréstimo de doze rabecas para os alunos que não possuem seu próprio instrumento. O curso dura um ano e meio, com aulas de duas horas semanais. Os conteúdos abordados no curso estão relacionados com a prática instrumental, como escalas, ditados rítmicos e apreciação musical com ênfase em músicas da cultura popular. Participam 16 alunos, com idades variadas entre a adolescência e a terceira idade.

Em nossa prática de ensino organizamos os alunos em duplas, com vistas a um melhor aprendizado e ajuda mútua. Mesclamos atividades coletivas com outras individuais de acordo com as necessidades de aprendizagem, os conteúdos e para a formação do aluno na prática e conjunto e como rabequeiro solista.

Em 2015 observamos que três alunos demonstraram certa capacidade de ensinar a outros colegas, um perfil para o ensino de rabeça. Com isso começamos a cogitar uma nova possibilidade no curso: a formação de multiplicadores de ensino. Iniciamos um processo de discussão sobre como deveríamos proceder para o ensino desse novo tipo de aluno. Que estratégias deveríamos adotar, que conteúdos aplicar e como inseri-los gradativamente nas atividades de ensino.

### **Uma descrição do curso de rabeça no IFRN**

O curso de rabeça é um projeto social de extensão que teve seu início em março de 2013, aceitando pessoas de todas as idades e com ênfase na música popular. O Instituto Federal do Rio Grande do Norte, campus Natal, apoia o curso de rabeça com uma coordenação de extensão que auxilia na organização e planejamento do projeto, faz divulgação dos eventos da turma de rabeça, emitem os certificados de conclusão de curso e disponibiliza a reprografia e impressão de apostilas.

As aulas acontecem semanalmente, com duas horas de duração, em uma sala equipada com projetor de multimídia, computador, quadro branco, ar condicionado e um armário onde guardamos com segurança instrumentos de percussão e equipamentos de som. O curso de rabeça também dispõe de uma biblioteca com livros sobre cultura popular, literaturas de cordel e uma coleção de CDs com músicas tradicionais de rabeça e viola caipira, isto para incentivar os alunos ao contato com o cancioneiro nordestino com vistas à melhoria da apreciação musical. Acerca da necessidade de preservarmos mais o nosso patrimônio cultural, concordamos com Aliverti que defende que “Nesse mundo de globalização, buscar algo que fale de nossas origens é indispensável para preservar a nossa identidade, e buscar

entendê-las e preservá-las é garantir essa identidade para as gerações futuras.” (ALIVERTI, 2007, p.5).

Os alunos que compõe a turma de rabeca possuem idades que variam entre a adolescência e a terceira idade, de forma que os alunos foram divididos em duas turmas, na terça-feira e quarta-feira e para um melhor aprendizado os alunos formam grupos de dois ou três para uma ajuda mútua e prática em conjunto.

### **O ensino que vem sendo realizado pelos novos tutores**

Uma questão que sempre foi pontuada no curso de rabeca é que “[...] Mesmo após o termino do curso, os alunos podem ver que estarão incluídos em participar do círculo de rabecas e também ajudando no ensino deste instrumento a outras pessoas” (DAMASCENO, 2014, p. 23). No decorrer das aulas da turma de 2015, observamos que três alunos apresentavam um perfil para o ensino de rabeca – eles buscavam melhorar o aprendizado de seus colegas de turma e se empenhavam em conhecer mais sobre o instrumento.

Em 2016 estes alunos foram convidados a participar das aulas de rabeca como tutores. Assim, eles planejarão as aulas e se possibilitarão a refletir sobre a organização dos conteúdos que poderiam ser abordados. Como em março de 2016 iria iniciar uma nova turma, os novos tutores puderam fazer um planejamento baseado em tudo que haviam aprendido, pois dariam aulas a alunos iniciantes. Nas aulas com a nova turma, observamos que os tutores encontram novas dificuldades e desafios que precisam ser superados, tais como as posturas erradas que os alunos adquirem no decorrer das semanas, as posições das mãos no arco ou no braço da rabeca de forma errada, bem como ter que lidar com a diferença de nível entre os alunos, pois com o passar das semanas alguns aprendem mais que outros.

Os tutores buscam uma melhoria em suas capacidades de ensino para que os alunos possam atingir o objetivo do aprendizado. Desta forma eles tomam medidas que requerem uma cuidadosa observação, tendo em vista que cada aluno assimila de forma diferente o

mesmo conteúdo, os tutores buscam se apropriar do assunto que irão abordar para tornar possível um bom ensino e obtendo assim uma melhor compreensão da turma.

Estes novos protagonistas no ensino de rabeca, tendo como única formação musical o curso de rabeca no IFRN – sem outra formação sistemática em música proporcionada pelos conservatórios ou âmbitos acadêmicos – são efetivamente importantes para se compreender as dimensões e processos da educação musical. Rudolf Kraemer afirma que

O conhecimento pedagógico musical não se encontra exclusivamente dentro dos institutos científicos. Por causa do cruzamento singular da prática músico-educacional com a reflexão pedagógico musical ele diz respeito a todas as pessoas que transmitem conhecimentos e habilidade próprios da música. (KRAEMER, p. 65, 2000)

Após o término da aula os relatos são redigidos. Neles os tutores apresentam o decurso da aula em sua totalidade, as suas dificuldades para ensinar, as dificuldades dos alunos, expõem dúvidas e situações que surgem. Estes relatos são importantes, pois neles podemos apreciar um momento de reflexão destes novos tutores que a cada aula superam desafios e aprendem ensinando.

A troca de saberes entre nós, educadores musicais, está baseada no diálogo e na prática em sala de aula. Desta forma, é possível atingir o objetivo de um ensino mais eficaz, sabendo que para isso é necessária uma adaptação constante. Como educadores musicais, é importante entender que a educação musical não acontece somente em escolas ou nos âmbitos acadêmicos. Margarete Arroyo observa que precisamos buscar entendimento nas dimensões e processos de ensino e aprendizagem em todos os contextos onde se faz música. Desta forma, quando trata do assunto dos mundos musicais locais e educação musical, ela explica que “[...] se os atores sociais desde a mais tenra idade já estão construindo esses sentidos e conhecimentos musicais, compreender mais profundamente este processo deve ser objetivo da Educação Musical” (ARROYO, p. 114, 2002).

Os problemas atuais enfrentados pelos novos tutores no ensino da rabeca podem ser refletidos a partir do que Arroyo fala sobre os fazeres musicais que dão sentido à prática de ensino, quando afirma que:

Assim, referências à prática musical nos cenários pesquisados compreendem: atores sociais, as músicas que produzem e/ou consomem, enquanto “sons ordenados simbolicamente”, as representações sociais que lhes dão sentido, posicionando os atores nos papéis sociais. Dessa maneira, a prática musical é reflexiva e generativa. (ARROYO, p. 103, 2002)

Os problemas observados pelos tutores são vistos agora como algo a ser superado. Essa reflexão sobre as práticas de ensino e aprendizagem em música, em que os tutores de rabeça se deparam, tem amparo em Alda Oliveira e Rejane Harder, quando estas discutem acerca do ensino de música em contextos não-escolares e acadêmicos e concluem que “No campo da Educação Musical, tem-se discutido as diferentes formas de ensinar Música nos diversos contextos, tanto escolares como não-escolares.” (OLIVEIRA e HARDER, p. 72, 2008)

As aulas de ensino de rabeça desenvolvidas pelos tutores são voltadas não apenas para a prática do instrumento, mas, também, busca-se uma contextualização do ensino de música, possibilitando aos alunos a abertura ao diálogo para que eles possam externar a todos as suas preferências musicais e experiências com outros instrumentos musicais, numa troca constante de experiências no âmbito da turma. Queiroz entende que estes princípios devem permear a educação musical, ao observar que “[...] podemos, assim, concluir que os múltiplos contextos musicais exigem do educador abordagens múltiplas nas suas formas de ouvir, fazer, ensinar, aprender e dialogar com a música.” (QUEIROZ, p. 105, 2004).

Os benefícios da educação musical através de projetos sociais são numerosos e proporcionam aos tutores e alunos transcender a educação musical, pois nesse projeto “curso de rabeça” são aceitas pessoas de diversas idades. Sendo possível ter em sala de aula várias pessoas que se encontram acima dos sessenta anos de idade, e muitos igualmente chegando perto desta idade, assim como adolescentes e jovens que fazem parte do curso.

Entre os benefícios que o projeto traz, temos a sociabilidade entre todos do grupo, somada a experiências periódicas de apresentação artística para um público externo, o que ajuda na desinibição dos alunos e conduz a uma postura mais confiante, aspectos importantes na aprendizagem de um instrumento. Em suas reflexões sobre a educação musical em contextos não-escolares e acadêmicos, Alda Oliveira e Rejane Harder apontam muitas

vantagens obtidas nos fazeres musicais, os quais são observados nesse projeto de ensino da rabeca. Elas observam que

Em resumo, podem ser considerados como importantes na formação no contexto oral, o ensino contextualizado (tanto na música como no aspecto social), uma maior autonomia que o aluno tem para aprender, escolher e organizar o seu aprendizado, o ensino ligado às funções sociais que a manifestação artística tem naquele espaço, a noção de pertencimento que é traduzida em desejo de aprender, a flexibilidade espaço-tempo, a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, o convívio inter-gerações e o respeito pelos mais velhos, a colaboração em termos de gestão e administração entre os participantes encontrada em maior número de situações, a responsabilidade compartilhada com mais frequência, o trabalho de desinibição do aprendiz para a prática musical, a introdução da inovação que não descaracteriza a tradição, o aspecto participativo entre os que fazem e os que apreciam, e a visão de avaliação feita em conjunto, visando não somente o resultado artístico, mas sobretudo o crescimento do indivíduo dentro do grupo. (OLIVEIRA e HARDER, p. 79, 80, 2008).

Os processos de ensino e aprendizagem possuem muitos desafios que devem ser enfrentados e vencidos. Consideramos que uma práxis contextualizada e inclusiva são desafios a serem vencidos, com vistas a uma educação musical democrática. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), apesar de estes se dirigem às necessidades de adaptação do currículo nas escolas, essa preocupação é vislumbrada quando da afirmação de que “Enfrentar esse desafio é condição essencial para atender à expectativa de democratização da educação em nosso país e às aspirações de quantos almejam o seu desenvolvimento e progresso.” (BRASIL, p. 15, 1998). Mas isso depende da conscientização dos educadores quanto à necessidade de adotar e contextualizar o PCN, pois “[...] para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada, devendo firmar a convivência no contexto da diversidade humana, bem como aceitar e valorizar a contribuição de cada um conforme suas condições pessoais.” (BRASIL, p. 18, 1998).

Liora Bresler, nas suas reflexões sobre as práticas educativas em diferentes contextos, aponta para o fato de que a busca por algo atingível, para que assim a experiência se torne significativa para quem ensina e para aqueles que aprendem. A autora afirma que “[...] ensinar

e fazer música são frequentemente motivados pela busca de algo tangível e estável, algo que pode transcender a situação real.” (BRESLER, p. 8, 2004).

Refletindo sobre uma educação musical através dos projetos sociais, podemos perceber que é uma ação importante formulação de mais projetos que envolvam as pessoas no processo educativo, considerando a pluralidade musical dos grupos sociais e tendo em vista a formação do sujeito no meio sociocultural. Marco Antonio Santos, que aborda o assunto da educação musical nas escolas e nos projetos sociais, reconhece isso afirmando que “[...] fora da escola, projetos comunitários e sociais têm se dedicado com frequência cada vez maior ao ensino da música, com diferentes ênfases” (SANTOS, p. 32, 2005). E que os projetos abertos aos diversos segmentos sociais contribuem para que as funções sociais da música e do seu ensino possam contribuir para a melhoria de vida das pessoas. Esse autor observa que

A música tem sido apresentada como forma de afastar jovens da marginalidade social, como alternativa de profissionalização, como instrumento de valorização da cultura popular, de melhorar a qualidade de vida da população atendida. (SANTOS, p. 32, 2005)

Como educadores musicais, precisamos compreender que a educação musical não está presente apenas nos âmbitos escolares, mas que todo o contexto onde houver transmissão e assimilação de conhecimento em música a educação musical se faz presente e, assim, necessita ser respeitada, pesquisada, compreendida e compartilhada. Em acordo com esta argumentação, observamos que Margarete Arroyo aponta questões importantes para a educação musical na contemporaneidade ao apontar que

O termo "Educação Musical" abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles. (ARROYO, p. 18, 19, 2002)

Portanto, os projetos sociais devem ser compreendidos em sua totalidade e dentro de seus contextos, de forma que possamos superar entraves locais indo além na exploração das dimensões da educação musical nestes contextos. Não apenas se inteirando dos seus modos funcionais de práticas de ensino e aprendizagem, mas contribuir com intervenções que venham a cooperar com suas práxis, beneficiando todos aqueles que fazem parte desse processo. Queiroz entende que

Da mesma forma, espera-se da educação musical não somente uma conformidade com o sistema cultural de uma sociedade, mas sim uma interferência neste, possibilitando a autonomia dos seus sujeitos para configurar novas concepções de música e suas relações. (QUEIROZ, p. 105, 2004)

## Considerações finais

Diante destes novos protagonistas, na instrução musical e instrumental, fica evidente que ainda há muito a se abordar para seguir em frente em nossa pesquisa sobre esse assunto. O presente artigo tem o papel de ser um ponto de reflexão sobre a relevância que a troca de saberes e o diálogo, com vistas à resolução de problemas, são importantes para transformar pessoas, ações e conhecimentos diante de uma proposta comum. Tal como pode servir para a reflexão de todos que, em ambientes diversos, ensinam a música de rabeca.



## Referências

ALIVERTI, Mavilda. O ensino da Rabeca em Bragança-Pará: Um resgate da tradição. XVI encontro anual da ABEM e Congresso regional da ISME na América Latina, Universidade Federal do Pará, 2007.

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: **Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG**, v. 2, p. 18-29, 2002. Disponível em: <http://www.musicaeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/Ed%20Mus%20contemporaneidade%20Arroyo.pdf>. Acesso em: 22/jun. 2012.

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. **Em Pauta**, v. 13, n. 20, 2002. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8533/4953>. Acesso em: 24/out. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <http://profpaulacristina.yolasite.com/resources/PAR%C3%82METROS%20CURRICULARES%20ACIONAIS%20ADAPTA%C3%87%C3%95ES%20CURRICULARES.doc>. Acesso em: 12/mar. 2010

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, 7-16, mar. 2007. Disponível em: <http://abemeducaçãomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/286/216>. Acesso em: 17/ mai. 2013.

DAMASCENO, Roberto. O ensino de rabeca no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Um relato de experiência. 2014. 96 f. Monografia (licenciatura em Música), Escola de Música. Universidade federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2014.

GRAMANI, Daniella da Cunha. O aprendizado e a prática da rabeca no fandango caiçara: estudo de caso com os rabequistas da família Pereira da comunidade do Ariri. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

LIMA, Agostinho. Música tradicional e com tradição da rabeca. 2001. 220 f. Dissertação (Mestrado). Escola de Música - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

OLIVEIRA, Alda; HARDER, Rejane. Articulações pedagógicas em Música: reflexões sobre o ensino em contextos não-escolares e acadêmicos. **Claves**, n. 6, 2008. Disponível em:

<http://www.biblionline.ufpb.br/ojs2/index.php/claves/article/view/2885/2475>. Acesso em: 15/set. 2014.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, 2000. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/9378/5550>. Acesso em: 26/set. 2015.

QUEIROZ, Luis Ricardo. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 99-107, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/367/296>. Acesso em: 21/jul. 2015.

SANTOS, Roderick Fonseca dos. Cinco abordagens sobre a identidade da rabeça. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

SANTOS, Marco Antonio Carvalho. Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, 31-34, mar. 2005. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/332/262>. Acesso em: 16/nov. 2015.