

XV Encontro Anual da ABEM



João Pessoa - 17 a 20 de outubro de 2006

Educação Musical:

**produção científica, formação profissional,
políticas públicas e impactos na sociedade**

Anais

Comunicações e Pôsteres

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Reitor

Rômulo Soares Polari

Vice-Reitora

Maria Yara Campos Matos

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Marcelo Sobral da Silva

Pró-Reitor de Graduação

Umbelino de Freitas Neto

Pró-Reitora de Extensão

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira

Diretor do Centro Ciências Humanas, Letras e Artes

Lúcio Flávio Sá Leitão P. de Vasconcelos

Chefe do Departamento de Educação Musical

Antônio Carlos Batista Pinto Coelho

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Música

José Vianey dos Santos

Diretoria da ABEM (2005-2007)

Presidente:

Prof. Dr. Sérgio Luiz F. de Figueiredo - UDESC, SC

Vice-Presidente:

Profa. Dra. Cristina Grossi - UNB, DF

Tesouraria:

Profa. Dra. Regina Cajazeira - UFAL, AL

Secretaria:

Prof. Dr. José Nunes Fernandes - UNIRIO, RJ

Presidente de Honra:

Profa. Dra. Jusamara Souza - UFRGS, RS

Conselho Editorial

Presidente:

Profa. Dra. Cláudia Bellochio - UFSM, RS

Editora:

Profa. Dra. Cecília Torres - UERGS, RS

Membros:

Profa. Dra. Isabel Montandon - UNB, DF

Profa. Dra. Lia Braga - UFPA, PA

Profa. Dra. Maura Penna - UEPB, PB

Diretoria Regional

Norte:

Profa. Ms. Sônia Blanco - UEPA, PA

Nordeste:

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz - UFPB, PB

Centro-oeste:

Profa. Dra. Cássia Virgínia de Souza - UFMT, MT

Sudeste:

Profa. Dra. Ilza Zenker Joly - UFSCar, SP

Sul:

Profa. Dra. Rosane Araújo - EMBAP, PR

Comissão organizadora do XV Encontro Anual da ABEM

Coordenação Geral:

Luis Ricardo Silva Queiroz
Vanildo Mousinho Marinho

Coordenação Científica:

Luis Ricardo Silva Queiroz
Vanildo Mousinho Marinho

Coordenação Artístico-Cultural

Carla Pereira dos Santos; Uirá de Carvalho Garcia

Coordenação de Infra-Estrutura

Josélia Ramalho Vieira; Nadya de Araújo Amorim

Coordenação Financeira e Secretaria Geral:

Cyran Costa Carneiro da Cunha; Heloisa Margarida de Almeida Marinho; Nadya de Araújo Amorim

Coordenação de Documentação e Comunicação:

Alexandre Milne-Jones Náder; Anne Raelly Pereira de Figueirêdo

Coordenação de Programação Digital e Informática:

Marciano da Silva Soares

Coordenação de Programação Visual

Sicília Calado Freitas

Demais Membros da Comissão

Eleonora Motenegro; Fabiana Barbosa da Silva; Igor Phillipe da Silva Nascimento; Igor Hemerson Coimbra Rocha; Joeudson Fernandes Gama; Jonathan de Oliveira; Josélia Ramalho Vieira; José Reinaldo Tavares de Souza; Juliana Avelino Sarmento Melo; Kátia Suzette Braga Gurgel; Lucíola Fernandes dos Santos; Marcelo Aprígio da Silva Filho; Marcone Fábio Melo Bezerra; Maria Guiomar de Carvalho Ribas; Marilene Nocy dos N. Matias; Pedro Henrique S. de Medeiros

Comitê Científico

Dr. Carlos Kater; Dra. Cássia Virgínia; Dra. Cecília Torres; Dra. Cláudia Belocchio; Dra. Cristina Grossi, Dra. Cristina Tourinho, Dra. Lia Braga, Dra. Luciana Del Ben; Dra. Margarete Arroyo; Dra. Maura Penna; Dra. Ilza Zenker Joly; Dra. Isabel Montandon; Dra. Rosane Araújo; Dra. Teresa Mateiro.

Apresentação

A Universidade Federal da Paraíba e a cidade de João Pessoa sentem-se honradas em sediar o XV Encontro Anual da ABEM neste ano em que a Associação comemora quinze anos de efetiva atuação na educação musical do Brasil. Nosso Estado e nossa Universidade passam por momentos de redefinição político-educacionais, assim como todo o país, buscando caminhos contextualizados com as demandas da sociedade e com as perspectivas e as necessidades da área de educação musical nas suas diferentes realidades. A realização deste Encontro marca também, neste ano de 2006, o início do novo curso de Licenciatura em Música da UFPB, que tem como objetivo formar professores de música aptos para atuar nos diferentes contextos educacionais existentes na atualidade. O fortalecimento e ampliação do Programa de Pós-Graduação em Música, aprovado pela CAPES em 2004, que abrange a educação musical em uma de suas linhas de pesquisa, é outra importante conquista do Estado da Paraíba que contribui diretamente para a formação de profissionais para o ensino de música em diversos espaços. Ao abordar o tema “Educação Musical: produção científica, formação profissional, políticas públicas e impactos na sociedade”, centramos os objetivos do Evento na discussão e compreensão dos múltiplos caminhos da área, refletindo sobre as conquistas, as buscas e as perspectivas do trabalho que a ABEM vem desenvolvendo ao longo dos seus quinze anos. O Encontro tem como foco dos seus debates os diversificados sistemas de educação musical, concebidos como redes de conhecimentos, de divulgação e de estratégias metodológicas. Neste CD-ROM apresentamos os textos completos das comunicações e dos pôsteres do Evento. Os trabalhos, de autores das diferentes regiões do país, retratam a diversidade de questões, os múltiplos espaços e demandas profissionais, e os diferentes perfis que caracterizam a formação do professor de música na contemporaneidade. A abrangência da programação contempla, nos quatro dias do Evento, a produção científica, a realidade da formação profissional no campo da educação musical, as políticas públicas que têm norteado o ensino de música e os impactos sociais que têm sido gerados a partir das distintas propostas e ações desenvolvidas e estabelecidas pela área. Certamente, este XV Encontro Anual da ABEM será de significativa importância para educação musical do país, considerando a contribuição da Associação e dos seus encontros para a divulgação, o debate, a reflexão e a troca de experiências entre profissionais e estudantes dos mais variados contextos de ensino e aprendizagem da música.

Luis Ricardo Silva Queiroz

Vanildo Mousinho Marinho

Coordenadores do XV Encontro Anual da ABEM

Comunicações

A abordagem da arte no currículo dos cursos superiores normal e/ou pedagogia em Uberlândia: presença e concepções das professoras

Denise Cristina Fernandes Scarambone
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
denisescarambone@yahoo.com.br

Resumo: A presente comunicação apresenta a síntese da investigação do trabalho de conclusão do Curso de Música na Universidade Federal de Uberlândia que tem como temática a abordagem da arte em cursos superiores. O objetivo geral da pesquisa foi verificar a presença da disciplina Arte nos currículos dos cursos superiores Normal e/ou Pedagogia, bem como, conhecer as concepções de professores que trabalham com ela. Para tanto a metodologia se caracterizou na dimensão de um estudo de caso e priorizou técnicas de coleta de dados como a documental e o questionário. A interpretação dos dados destacou a avaliação das grades curriculares e das respostas das professoras que responderam ao questionário. Segue-se a introdução, os resultados da pesquisa de campo e por fim as considerações conclusivas.

Introdução

O tema deste trabalho diz respeito à abordagem das artes nos cursos de Pedagogia e/ou Normal Superior. Por ser uma temática ampla, a pesquisa enfocou a disciplina Arte em suas diferentes modalidades como Música, Teatro, Artes Visuais e Dança nos cursos superiores na cidade de Uberlândia-MG.

O objetivo geral da pesquisa foi verificar a presença da disciplina Arte nos currículos dos cursos superiores Normal e/ou Pedagogia, bem como, conhecer as concepções dos docentes sobre esse ensino. Verificar a presença da disciplina neste trabalho se referiu a observar nas matrizes curriculares que disciplinas de arte estão implícitas ou explícitas ou quais mencionam conteúdos específicos da área de Arte em suas diferentes modalidades. Conhecer as concepções significou neste trabalho, identificar um conjunto de características sobre as experiências dos docentes no trato dos conteúdos da disciplina em que a arte é abordada.

A metodologia do trabalho se identificou como uma pesquisa de natureza qualificativa, caracterizada como um estudo de caso. A coleta de dados usou procedimentos como pesquisa documental e o questionário, assim os dados foram compilados, tabulados e analisados.

Por fim, o campo da pesquisa considerou o universo de quatro instituições de ensino superior, cinco matrizes curriculares e a descrição das concepções de duas professoras que abordam o conteúdo de arte nos cursos que participaram do trabalho.

1. Revisão da literatura

A revisão da literatura estudada durante o período da pesquisa bibliográfica se relacionou à abordagem do Ensino de Arte fundamentado na legislação que o determina como componente curricular obrigatório para os diferentes níveis da Educação Básica. Também sobre a formação de docentes para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Posteriormente enfocou o tema da formação inicial, continuada e formação cultural e social que caracterizam a atuação dos docentes nas suas práticas educativas. Finalizando, a revisão destacou algumas considerações acerca da construção de projetos colaborativos e interdisciplinares que ajudariam a viabilizar o diálogo da área de música com as instituições. Colaboraram com as reflexões desta revisão os autores Bellochio (2001) Figueiredo (2001, 2003), Tiago (2002) e Beaumont (2002).

Sobre a formação e ação do professor, Bellochio (2001) conclui que a música é processo que se desenvolve e se modifica, considerando uma multiplicidade de saberes.

Figueiredo (2001, 2003) constata ainda que a formação musical oferecida na preparação do pedagogo é insuficiente na maioria das instituições. Neste contexto, Tiago (2002) afirma que a música é tida como essencial na educação de acordo com os princípios propostos pelo Referencial Curricular Nacional (RCN).

Finalmente, quanto à questão de projetos colaborativos, Beaumont (2002) cita a possibilidade do professor unidocente abordar a área de música numa perspectiva interdisciplinária, reflexiva e crítica, resultando assim uma melhoria na qualidade do ensino nas séries iniciais e na formação inicial e continuada do professor.

2. Metodologia da pesquisa e resultados da pesquisa documental

O trabalho se fundamentou na pesquisa qualificativa e o método foi o estudo de caso. Segundo Chizzotti, “o estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular. objetivando propor uma ação transformadora” (CHIZZOTTI, 1991, p.102). A escolha do universo-caso da investigação se relacionou às instituições de ensino superior de Uberlândia-MG que oferecem cursos de formação de professores Normal e/ou Pedagogia. O universo se constituiu do conjunto de quatro instituições que neste trabalho são representadas por A, B, C e D. Tendo em vista que a instituição B tem duas matrizes, sendo uma para o curso de Pedagogia e outra para o curso Normal Superior.

A segunda etapa se relacionou à coleta de dados documentais relacionados às matrizes curriculares das instituições-caso.

Em seguida a terceira etapa se relacionou à coleta de dados com duas professoras do universo-caso que quiseram participar do trabalho.

As matrizes coletadas de cada instituição foram avaliadas seguindo os critérios: nome do curso e da habilitação, carga horária total do curso, período, nome da disciplina que aborda conteúdos das artes, carga horária da disciplina, tipo obrigatória ou optativa, semestre em que a disciplina é abordada, tipo dos estágios, especificação dos conteúdos acerca das modalidades e outras observações. A verificação dos dados revelou que nem todas as matrizes apresentam nomes das disciplinas capazes de identificar com clareza, os conteúdos específicos da área de arte no currículo oficial.

A instituição A tem um único curso denominado de Pedagogia. Este possui diferentes habilitações, entre elas o Magistério para a Educação Infantil. Neste, as disciplinas Expressão Lúdica e Oficinas Pedagógicas I e II, ambas optativas nos chamaram atenção.

Na instituição B verificou-se a oferta de dois cursos o de Pedagogia e o Normal Superior. No Curso de Pedagogia, avaliou-se a presença de duas disciplinas denominadas de Arte Educação e a outra de Educação Musical e ambas optativas. O Curso Normal Superior apresentou quatro disciplinas ligadas à área de artes. Estas se caracterizaram por diferentes nomes e carga horária. São elas: Educação Musical (72hs); Arte e Educação Infantil: oficinas de expressão (144hs); Jogos, brinquedo e brincadeiras (72hs); Educação e Movimento: expressão corporal (72hs).

Nas instituições C e D os cursos de Pedagogia não apresentaram nomes de disciplinas explicitando com clareza que pudessem destacar e considerar conteúdos da área de artes. O que se verificou foram nomes que dão ênfase à área cultural.

Interpretou-se com os dados avaliados que apenas a consulta à matriz curricular deixa inconsistente uma avaliação mais aprofundada. Entretanto os dados mostraram a presença da abordagem da arte em duas faculdades A e B, sendo que a instituição B deixa esta verificação mais clara que na A. Por fim, duas professoras, uma da instituição A e outra da B, responderam o questionário esclarecendo melhor os dados da matriz e contribuindo com este trabalho.

3. As concepções de duas professoras sobre o ensino de arte

Conhecer as concepções significou neste trabalho, identificar um conjunto de características sobre as experiências dos docentes. Os dados foram levantados no decorrer da pesquisa e se relacionaram sobre a formação inicial da professora; sobre as práticas educativas que

os docentes constroem na área de Artes; também sobre a presença da arte nos locais de estágios como escolas municipais e sobre o enfoque da interdisciplinaridade da arte com outras áreas.

3.1 As concepções sobre ensino de arte da professora da Instituição A

Os dados coletados em questionário puderam mostrar que a professora tem formação em Educação Artística e Pedagogia. Ela informou que atualmente não há no curso de Pedagogia nenhuma disciplina específica da área de artes. Disse que as diferentes modalidades como a música, o teatro, artes visuais e dança não têm um ensino específico de cada linguagem e que estas aparecem em procedimentos de metodologias de outras disciplinas. Segundo a professora “as modalidades aparecem nas metodologias dos professores quando os mesmos trabalham Literatura Infantil, contação de histórias, a música e a dança são vista nas culturas de cada região” (Professora da instituição A, 01/2006).

A professora informou sobre sua visão acerca do ensino de arte em cursos de Pedagogia. Segundo sua percepção, a concepção do ensino de arte é a de um ensino abordado como lazer ou recurso pedagógico para outros conteúdos.

Quanto aos estágios avaliou que a conquista do ensino de arte vem sendo construída principalmente pela área das artes visuais, faltando à presença das demais. Segundo a professora, ainda falta na comunidade a compreensão de se conceber a área de artes em suas diferentes modalidades como a música, o teatro e a dança. A seu ver fica a cargo dos professores da Pedagogia, focar as modalidades nos estágios, segundo suas próprias habilidades. Dessa forma argumenta que “os estágios são realizados na grande maioria em escolas públicas, sendo que depende dos professores abordarem conteúdos das Artes” (Professora da instituição A, 01/2006).

Os dados coletados mostram que é insuficiente a formação dos professores unidocentes no que diz respeito a uma atuação na área de artes em suas diferentes modalidades. A visão da professora desvela que a concepção da arte e do seu ensino não aborda a área como campo de conhecimento específico.

“Temos que mudar a cultura dos brasileiros incluindo aí nossos professores que atuam desde a Educação Infantil até a Universidade que acreditam que o ensino de arte é para preencher o tempo, lazer sem conhecimento” (Professora da instituição A, 01/2006).

Quanto à questão da interdisciplinaridade, os dados permitiram interpretar que ainda faltam subsídios para fundamentar o conceito sobre interdisciplinaridade no curso de Pedagogia. Para a professora falta também um diálogo concreto entre as áreas das artes.

“A integração das áreas se dá de forma vertical, com poucas possibilidades de diálogos” (Professora da instituição A, 01/2006).

Finalizando, destaca-se que as observações sobre os dados do questionário mostraram que no curso de Pedagogia da instituição A, há um espaço importante para a área de música. No final a professora demonstrou que tem uma concepção de que a educação é algo que deve ser permanente, e que tem interesse de participar de cursos de Formação continuada em Dança e Música.

3.2 As concepções sobre ensino de arte da professora da Instituição B

A professora tem formação inicial em Educação Artística pela Universidade Federal de Uberlândia. Segundo a professora, há no curso Normal Superior uma disciplina que aborda as Artes que se chama Arte e Educação: Oficinas de expressão.

Avaliou-se que a concepção da professora sobre a arte é que ela deve ser concebida como uma das aprendizagens no espaço escolar e que deve ser reconhecida enquanto linguagem. Afirmou que as concepções deste ensino na faculdade estão fundamentadas nas Artes Visuais.

Os dados puderam indicar que os conteúdos da disciplina abordam os conceitos e significados da arte durante as etapas de desenvolvimento das crianças. A professora citou que os conteúdos são voltados para a legislação e também aos Parâmetros e Referenciais Curriculares.

No que se refere ao estágio, ela destacou que acontecem em diferentes instituições e abordagens, “são realizados em instituições públicas e privadas do ensino: educação infantil e séries iniciais” (Professora da instituição B, 01/2006).

A professora expressou que os estágios são os espaços em que são trabalhados conteúdos das artes visuais, teatro, dança e música, todavia a concepção do ensino da área acontece como recurso pedagógico e não como conteúdos de docência do Ensino de Arte.

“[...] algumas disciplinas precisam ser mais ‘enriquecidas’. É muito importante que os profissionais participem de grupos de estudos, congressos, seminários [...]” (Professora da instituição B, 01/2006).

Segundo a professora o fato dos graduandos investigarem os campos de atuação os incentivam a dialogar com outras áreas. Para ela é necessário que os educadores estejam dispostos a realizarem um trabalho interdisciplinar. A professora já participa de um grupo de estudo dos professores da Rede Municipal de Educação e afirma que, “a formação continuada é necessária a todos os profissionais” (Professora da instituição B, 01/2006).

4. Conclusões

A pesquisa mostrou que alguns resultados foram compartilhados aos resultados apresentados por autores estudados durante a pesquisa bibliográfica e que a formação em arte e também a musical oferecida na preparação do pedagogo ainda é insuficiente na maioria das instituições. Os dados destacaram que no curso de Pedagogia há um espaço importante para que a área de música ocupe. Observou-se que o campo é rico e que os graduandos ainda não têm oportunidades consistentes para trabalharem com os conteúdos específicos das modalidades.

Avaliou-se que as concepções das professoras sobre a arte são que ela deve ser concebida como uma das aprendizagens das escolas e que deve ser reconhecida enquanto linguagem, mas que as concepções do ensino da área nas faculdades ainda estão fundamentadas principalmente nas Artes Visuais.

Por fim, observou-se que os processos de formação profissional precisam ter mais contatos com os campos de atuações e faz se necessário que os profissionais da área das Artes conquistem mais espaço no campo dos currículos dos cursos superiores Normal e/ou Pedagogia para alcançar uma melhoria na qualidade do ensino/aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e na formação inicial e continuada do professor unidocente.

Referências

- BEAUMONT, M.T. de. A interdisciplinaridade entre a área de música e as demais áreas de conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11., 2002, Natal. *Anais*. Natal: ABEM, 2002. p. 1-6. 1 CD-ROM.
- BELLOCHIO, C. R. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 6, p. 41-47, set. 2001.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991 p. 98-106. (Biblioteca da educação, Série1. Escola, v. 16).
- FIGUEIREDO, S. L. Professores generalistas e a educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4., ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA / LEM-CE-UFSM, 1., 2001, Santa Maria, *Anais...* Santa Maria: ABEM, 2001, p. 26-37.
- _____. A formação musical nos cursos de Pedagogia. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12., 2003, FLORIANÓPOLIS/. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003, p. 1-8. 1 CD-ROM.
- TIAGO, R.A. Usos e funções da música na educação infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11, 2002., Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2002. p. 1-11. 1 CD-ROM.

A adaptação do curso da Oficina de Violão da Escola de Música da UFBA para a modalidade a distância

Paulo David Amorim Braga¹

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

paulobraga@musician.org

paulo_braga2000@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo trata-se de uma comunicação de pesquisa em andamento, cujo principal objetivo é investigar como pode se processar a adaptação de um curso de violão presencial para a modalidade a distância. Tomando como referencial teórico a teoria da distância transacional (MOORE, 2002), o foco principal dessa pesquisa-ação são os fatores ligados ao ensino-aprendizagem. Desse modo, o curso será planejado de modo a promover interações dentro de uma estrutura que fomente uma postura crítico-reflexiva dos alunos. O desenho prevê três grandes fases: planejamento/adaptação, implementação e avaliação do curso. Espera-se que os resultados dessa pesquisa contribuam para um melhor delineamento das possibilidades e limites do ensino de violão mediado por computador.

Introdução

A educação a distância não deve ser encarada apenas como uma tendência no cenário educacional contemporâneo. Mais que uma modalidade de ensino-aprendizagem possível e apropriada para algumas situações particulares, como aquelas em que as barreiras geográficas se impõem, ela precisa ser compreendida como um tipo de experiência cada vez mais presente em todos os níveis e formas de educação. O desenvolvimento de tecnologias, sobretudo telemáticas², tem levado a uma revolução que não deve ser ignorada pelas instituições educacionais:

No mundo inteiro as instituições de ensino estão procurando se informar e acompanhar esta verdadeira revolução educacional que está acontecendo [...]. A chamada educação *online* está desafiando estas instituições a repensarem seus modelos pedagógicos ao mesmo tempo em que oferece soluções para problemas com que estas mesmas instituições têm se confrontado cada vez mais, à medida que passamos de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação (AZEVEDO, 2005, p. 14).

Em educação *online*, o desafio para os professores vai muito além do saber utilizar computadores e softwares adequados à sua área de atuação. Mesmo dominando toda tecnologia disponível e pertinente, um professor pode simplesmente reproduzir, em ambientes virtuais, o que se faz tradicionalmente em situações presenciais: a transmissão de conhecimento. Obviamente, todo professor deve transmitir conhecimento, mas, muitas vezes, isso não é suficiente para estabelecer uma situação de ensino-aprendizagem significativa. Atualmente, uma das dificuldades mais sérias

¹ Doutorando em Música – Educação Musical – pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB.

² Telemática é a ciência que trata da manipulação e utilização da informação através do uso combinado de computador e meios de telecomunicação.

em educação, inclusive em educação *online*, é justamente a de se abandonar o velho - mas ainda dominante - paradigma denominado por Paulo Freire como "educação bancária", que coloca o professor como transmissor do conhecimento e o aluno como mero receptor. De fato, o conceito de aprendizagem colaborativa, amplamente fomentado em educação *online*, caminha na direção oposta, ao destacar a capacidade e, mais ainda, a necessidade de participação efetiva de cada um dos que se envolvem num processo de construção do conhecimento (KRÜGER, 2004; SANTOS, 2005; AZEVEDO, 2005; MORAN, 2005).

Certamente, cada situação de ensino exige uma abordagem idiossincrática. Mason (1998) aborda em profundidade a relação entre o tipo de curso *online* a ser desenhado e os propósitos e objetivos da instituição ou professor que planeja tal curso. Em suma, ela aponta modelos de curso que podem ser desde o tipo “conteúdo mais suporte” – auto-instrucionais, focados na transmissão de conhecimento – até os “integrados”, predominantemente colaborativos, tendo como base a criação de uma comunidade virtual em que todos participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, em situações onde se pretende, por exemplo, apresentar conceitos e idéias básicas sobre determinado tema, assunto ou matéria, o modelo “conteúdo mais suporte” pode ser suficiente e até o mais apropriado. No entanto, situações de ensino que tenham por objetivo uma formação crítico-reflexiva devem adotar uma abordagem mais colaborativa.

Trabalhos e pesquisas sobre aprendizagem colaborativa em música têm sido cada vez mais desenvolvidos. No exterior, podem ser destacadas algumas experiências extremamente bem-sucedidas. No Canadá, projetos como o *MusicGrid* e o *MusicPath* têm envolvido parcerias entre universidades, instituições governamentais e indústrias interessadas em compartilhar conhecimento e experiência musicais através de tecnologia de ponta. Graças ao desenvolvimento de redes que permitem a transmissão de dados em altíssima velocidade, podem ser realizadas, por exemplo, vídeo conferências entre alunos e professores separados por milhares de quilômetros de distância (MURPHY, 2003; PETERS, 2006). Nos Estados Unidos, também há projetos arrojados para o ensino de música a distância, utilizando sistemas de vídeo conferência extremamente eficazes. É o caso de projetos como o da *Manhattan School of Music*, que desde 1999 tem viabilizado a expansão do programa de ensino instrumental a distância (ORTO, 2006) e do *Cleveland Institute of Music*, que também oferece programas de ensino instrumental a distância, além de programas especialmente dirigidos a professores que desejem atuar nessa área (HANCE, 2004).

No Brasil, apesar de ainda não haver infra-estrutura tecnológica comparável a de países como Canadá e Estados Unidos, têm sido realizados trabalhos significativos sobre educação musical mediada por computador em um enfoque colaborativo. Pesquisadores brasileiros têm

projetado softwares e desenvolvido cursos com o propósito de promover ambientes propícios à aprendizagem em grupo. O SETMUS (Sistema Especialista de Teoria Musical), um programa desenvolvido no Laboratório de Computação & Música da UFRGS, foi planejado de modo a favorecer tanto a aprendizagem individual quanto atividades de cooperação mútua (HENTSCHKE; KRÜGER; GERLING, 1999). Outro exemplo é o programa editor musical (FICHEMAN; KRÜGER; LOPES, 2003), uma ferramenta projetada para atividades de composição musical cuja “principal característica é o oferecimento de ambientes de aprendizagem colaborativa que permitem o trabalho em pequenos grupos de usuários, distribuídos em uma rede local ou em rede de longa distância” (KRÜGER et al., 2003). Atualmente, Henderson (2005) está desenvolvendo uma pesquisa-ação através da qual oferece, para professores da Educação Básica do Pará, formação em NIED/UNICAMP. Essa pesquisa tem como objetivo investigar como ocorre a interação entre professores novas tecnologias aplicadas à Educação Musical. Para realizar esse curso de formação, a ferramenta principal é o CMS³ (*Course Management System*) TelEduc, um ambiente virtual desenvolvido pelo de música em um ambiente virtual de educação a distância onde se estimula a autonomia dos estudantes.

A partir do quadro apresentado, foram definidas duas questões-problema que conduzirão o processo de planejamento, implementação e avaliação de um curso de violão a distância:

- 1) Que recursos ou ferramentas telemáticas devem ser utilizados na estrutura hipertextual de um curso, de maneira a favorecer interações entre professor e alunos, considerando as possibilidades do contexto em estudo?
- 2) Como estruturar o curso no sentido de favorecer a autonomia dos alunos, promovendo um nível satisfatório de diálogo e outras interações (principalmente troca de arquivos de áudio e vídeo contendo performance musical) para o contexto em que se trabalha?

Tais questões nortearão a presente pesquisa-ação, que visa adaptar o curso da Oficina de Violão da UFBA para a modalidade a distância (semipresencial), com interações entre professor e alunos realizadas predominantemente *online*.

³ Sistemas de gerenciamento de aprendizagem são *softwares* que agregam, em um ambiente virtual de aprendizagem, várias ferramentas como e-mail, listas de discussão e *chats*, permitindo que o professor escolha quais dessas ferramentas utilizar em um curso, bem como registrar alunos, acompanhá-los em cada atividade, inclusive sabendo a quantidade de tempo gasta em cada espaço/atividade.

1) Objetivos

1.1) Objetivo Geral

Investigar como pode se processar a adaptação de um curso de violão presencial para a modalidade a distância, considerando as fases de planejamento/adaptação, de implementação e de avaliação dos resultados obtidos nesse curso.

1.2) Objetivos Específicos

- a) Definir uma estrutura adequada para o material didático e para o curso a ser criado, empregando uma abordagem colaborativa;
- b) Selecionar interfaces e recursos apropriados para criar uma versão em hipermídia do primeiro semestre (módulo) do curso da Oficina de Violão da UFBA;
- c) Utilizar o material em hipermídia criado para aplicar um curso a distância (semipresencial) junto aos alunos selecionados;
- d) Analisar os resultados obtidos no curso a distância, a partir de uma avaliação da performance musical dos alunos através de juízes independentes.

2) Referencial Teórico

Michael Moore é um dos pioneiros no estudo da educação a distância através de recursos telemáticos. Seus trabalhos, produzidos desde o início da década de 1970, são apontados por muitos como fundamentais para o campo (SHIN, 2000). A primeira tentativa de Moore no sentido de articular uma teoria da educação a distância aconteceu em 1972. Mais tarde, foi denominada de “teoria da distância transacional”. Segundo essa teoria, como fruto da separação entre alunos e professores, surge um “espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional” (MOORE, 2002). Ainda de acordo com essa teoria, a extensão da distância transacional depende de três grupos de variáveis que, curiosamente, não são relacionadas a aspectos tecnológicos, mas a questões de ensino e aprendizagem. Esses grupos de variáveis são: diálogo educacional, estrutura do programa e autonomia do aluno (MOORE, 2002).

Com base na referida teoria, o presente projeto tem como foco principal os fatores ligados ao ensino-aprendizagem que estão envolvidos no processo de adaptação de um curso de violão para a modalidade a distância. Desse modo, sem negligenciar a importância de conhecer e saber utilizar

os recursos multimídia, considero fundamental estruturar o material didático e o curso de violão em função de um diálogo aberto e construtivo com os alunos, em um formato que favoreça o máximo de interação, promovendo um espaço propício ao desenvolvimento da capacidade crítica e da autonomia de cada um.

3) Procedimentos metodológicos

O desenho metodológico adotado para o presente trabalho é o da pesquisa-ação. Para Barbier, a pesquisa-ação “não é uma nova disciplina em Ciências Sociais, mas uma maneira filosófica de existir e de fazer pesquisa interdisciplinar para um pesquisador implicado” (BARBIER, 2002, p. 85). Ainda, segundo o mesmo autor, esse tipo de abordagem não é um espaço para “olhar o fenômeno do lado de fora”, mas um espaço propício para a formação e autoformação, onde o risco, a desordem e a incerteza devem ser considerados sem que isso traga algum prejuízo ao rigor científico.

A pesquisa-ação também se caracteriza pelo de fato de todos os que se envolvem no projeto serem potencialmente pesquisadores, ninguém ser objeto de pesquisa. O objeto é a relação entre os autores (SANTOS, 2005, p. 148). Seguindo essa premissa, este projeto se desenvolverá com base no conceito de “pesquisador coletivo” (BARBIER, 2002, p. 81), ou seja, aquele que é composto por todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos na construção, implementação e avaliação do curso. No caso particular deste projeto, o pesquisador coletivo é formado pelo próprio pesquisador, além dos orientadores, professores da Oficina de Violão e alunos do curso. O desenho macro da pesquisa será baseado em um “processo cíclico”: reflexão-ação-reflexão (GALL, GALL e BORG, 2003, p. 586).

3.1) Planejamento do curso

Essa fase envolverá, dentre outros passos, a organização do material didático em um ambiente virtual, a escolha de uma escola onde o curso de violão semipresencial será aplicado e a seleção dos alunos que participarão do projeto. Aproveitando o movimento de inclusão digital promovido pelo governo da Bahia e pensando em propiciar um impacto social mais significativo, a escola que participará da pesquisa será da rede pública de Salvador. Dois pré-requisitos serão exigidos para que os educandos sejam selecionados: eles deverão ter um violão para estudar em casa e, também, terão de assumir o compromisso de participar das atividades até o final do módulo.

Antes de iniciar as aulas será realizado um pré-teste⁴ com as quatro primeiras lições do módulo. Ainda antes do início do curso, os alunos passarão por um treinamento⁵ para se familiarizarem com as ferramentas do ambiente virtual e com as estratégias didáticas a serem utilizadas durante as aulas.

3.2) Implementação do curso

Serão ministradas quinze aulas, equivalentes a um semestre do curso presencial – um módulo. Cada aula terá por base uma lição do material construído em páginas de hipertexto. A partir dessas lições, o aluno desenvolverá a performance de peças e exercícios, sendo orientado a observar o professor, a si mesmo e aos colegas através de gravações em áudio e vídeo. Ao final de cada lição/semana, todos os aprendizes deverão gravar pelo menos um exercício ou peça. O ambiente virtual propiciará, ainda, a interação constante entre pupilos e professores e entre os próprios educandos: todos deverão avaliar a performance dos colegas e as suas próprias, o que fomentará o seu senso crítico-reflexivo. Haverá três encontros presenciais, na primeira, na oitava e na décima quinta semana. Esses momentos servirão principalmente para que os alunos tenham a oportunidade de tocar em público, para os outros colegas.

3.3) Avaliação dos resultados do curso

Os principais instrumentos de avaliação do curso serão: a) relatórios elaborados pelos envolvidos no planejamento e condução das lições; b) questionários para que os educandos avaliem o material didático, as aulas e o seu próprio desenvolvimento musical e c) gravações em vídeo realizadas semanalmente pelos alunos. Ao final do curso, essas gravações em vídeo servirão como referência para que três juízes independentes avaliem o desenvolvimento musical dos pupilos ao longo do período, o que propiciará uma análise sobre os pontos fortes e fracos da abordagem empregada, além de apontar possíveis melhorias no processo de ensino instrumental em ambientes virtuais.

⁴ Os alunos que participarem do pré-teste não deverão participar do curso porque assim teriam vantagem sobre os que não tivessem participado do pré-teste. Apesar de esta não ser uma pesquisa experimental, será feita uma avaliação do desenvolvimento musical dos alunos que fizerem o curso e, portanto, todos devem receber o mesmo tratamento, inclusive mesmo número de aulas.

⁵ Os alunos que participarem do pré-teste também serão preparados antes das quatro aulas.

Em suma, espera-se que os resultados dessa pesquisa contribuam para um melhor delineamento das possibilidades e limites do ensino de violão mediado por computador, despertando professores de instrumento e pesquisadores para essa realidade.

Referências

AZEVEDO, Wilson. *Muito além do jardim de infância: temas de educação online*. Rio de Janeiro: Armazém Digital, 2005.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Traduzido por Lucie Didio. Brasília: Editora Plano, 2002.

FICHEMAN, Irene K.; KRÜGER, Susana E.; LOPES, Roseli D. Editor musical: uma pesquisa sobre software para atividades de composição individual e colaborativa. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003, p. 375-386.

GALL, Meredith; GALL, Joyce; BORG, Walter. *Educational research: an introduction*. 7. ed. New York: Allyn and Bacon, 2003.

HENTSCHKE, Liane; KRÜGER, Susana E.; GERLING, Cristina C. Utilização de softwares no processo de ensino e aprendizagem de instrumentos de teclado. *Revista Opus*, out, 1999. Disponível em: <<http://www.anppom.iar.unicamp.br/opus/opus6/kruger.htm>>. Acesso em: 08 de out. 2005.

HANCE, Bryan. Experience the energy. *Cleveland Institute of Music*, set. 2004. Disponível em: <<http://www.cim.edu/index.php>>. Acesso em: 17 de abr. 2006.

KRÜGER, Susana E. et al. Editor Musical: uma aplicação para a aprendizagem de música apoiada por meios eletrônicos interativos. *Biblioteca Digital Brasileira de Computação*, set. 2003. Disponível em: <<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/bdbcomp/servlet/Trabalho?id=3073>>. Acesso em: 03 de out. 2005.

KRÜGER, Susana E. Educação a distância via Internet: relato de uma vivência e reflexões sobre as possibilidades em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004, p. 1018-1027.

MANSON, Robin. Models of online courses. *ALN Magazine*, out. 1998. Disponível em: <<http://www.aln.org/publications/magazine/v2n2/mason.asp>>. Acesso em: 05 de mar. 2006.

MOORE, Michael G. Teoria da distância transacional. *Revista Brasileira de Educação Aberta e a Distância: a revista científica oficial da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED*, ago, 2002. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=69&UserActiveTemplate=1por&inford=23>>. Acesso em: 10 de abr. 2006.

MOORE, Michael; ANDERSON, William. *Handbook for distance learning*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

MORAN, José Manuel. Tendências da educação online no Brasil. *Escola de Comunicações e Artes: Universidade de São Paulo*, fev. 2004. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/tendencias.htm>>. Acesso em: 08 de fev. 2006.

MURPHY, Elizabeth. Report of the fourth formative evaluation: MusicGrid. *Memorial University of Newfoundland St. John's*, dez., 2003. Disponível em: <<http://www.musicgrid.ca/module.php?FN=news>>. Acesso em: 22 jun. 2006.

ORTO, Christianne. Video conferencing for music performance education at the Manhattan School. *Campus Technology*. Disponível em: <<http://www.campus-technology.com/article.asp?id=8744>>. Acesso em: 02 maio 2006.

PETERS, Simon. Introduction. *MusicPath: Networking People and Music*. Disponível em: <<http://musicpath.acadiau.ca/main.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2006.

SANTOS, Édmea. *Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente*. Tese de doutorado não publicada. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2005.

SHIN, Namin. Interview: Michael G. Moore. *Readings in distance education: American Center for the Study of Distance Education*, jul, 2000. Disponível em: <<http://www.ed.psu.edu/ACSDE/mooreinterview.asp>>. Acesso em: 03 fev. 2006.

A análise retórica da trilha sonora do programa televisivo Castelo Rá-Tim-Bum: resultados parciais

Mônica de Almeida Duarte

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
monduarte@terra.com.br

Fernanda Lopes Alves

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
nandalopesalves@yahoo.com.br

Resumo: Esta comunicação trata dos resultados parciais da investigação voltada para a análise da trilha sonora do programa televisivo “Castelo Rá-Tim-Bum”, Rede Brasil. A metodologia de análise foi proposta por Amparo Porta, investigadora espanhola, que chega aos sentidos do discurso musical por meio de três níveis de aproximação e seus elementos de referência: (1) O verossímil referencial: as qualidades sonoras e características de estilo; (2) O verossímil poético: a estrutura musical do quadro televisivo, sua construção e tipos de finalização; (3) O verossímil tópico: o caráter ideológico do conjunto do texto musical. Depreender os sentidos, dentre eles o da infância, veiculados pela trilha sonora de programa televisivo voltado para o público infantil resvala nos estudos do campo da Pedagogia Geral e da Música por tratar dos processos de construção e veiculação de conhecimento sobre aspectos sociais relevantes para a educação.

Introdução

Uma vez que a construção de um conhecimento em música (e não só *sobre* música) ocorre por meio da interação comunicativa entre pessoas ou entre a pessoa que produz música e os agentes mediadores da cultura (televisão, rádio, *vídeo clips*, *shows*, *dvds* etc), os produtos dessa interação precisam estar presentes no processo pedagógico.

O trabalho que ora apresentamos volta-se para essa problemática e inscreve-se em um programa de pesquisas que busca identificar os esquemas de significação apresentados pelos criadores de trilhas sonoras de programas televisivos infantis, tanto no Brasil (Rio de Janeiro) quanto na Espanha (Valença) (FERNANDES; DUARTE, 2004; FERNANDES *et al.*, 2004, 2005; PORTA, 2001, 2004). Indicamos o resultado de uma etapa da pesquisa, aquela em que buscamos os pressupostos teórico-metodológicos para a análise da trilha sonora do Programa Castelo Rá-Tim-Bum que fundamentassem a correlação entre os aspectos musicais encontrados na trilha sonora com o sentido de infância. Partimos do pressuposto de que a intenção de atingir, afetar algum auditório está presente nas diversas formas de produção sonora dos programas televisivos e estabelece a própria ação produtora. Com essa idéia em mente, buscamos em alguns estudos atuais da Retórica o campo teórico para o desenvolvimento de nossa análise.

A redução da retórica a uma expressão ideológica e sua rejeição por seus laços históricos com o poder despótico contribuiram para o entendimento que este campo de estudo está morto

(MAZZOTTI, 2000). De fato, assimilou-se da antiga retórica uma concepção monológica na qual alguns retóricos clássicos pretenderam deter as regras da persuasão. A idéia corrente sobre a retórica pode ser representada pela máxima: o orador se expressa e os ouvintes são convencidos, ou seja, auditório passivo / orador dominador. Ainda hoje, esse modelo monológico sustenta o grosso da pesquisa contemporânea sobre a comunicação (MAZZOTTI, 2000).

No entanto, a teoria clássica da retórica partilha numerosos centros de interesse com a psicologia social moderna (DUARTE, 1997, 1998, 2001a, 2001b, 2001c, 2002a, 2002b, 2004; DUARTE; MAZZOTTI, 2002, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b, 2004c, 2005). A definição que Aristóteles dá à retórica, o conjunto dos meios de persuasão, delimita um campo de ação que é o da investigação da psicologia social. Mazzotti é um dos teóricos voltados para o campo da psicologia social que têm desenvolvido seus trabalhos com o objetivo de reformular uma série de noções em termos da retórica para os aplicar à análise dos discursos (MAZZOTTI, 2000, 2002). Verificamos, então, que essa vertente de estudos pode ser aplicada à música, entendida como discurso.

De fato, para Swanwick (1999), “música é um tipo de discurso tão antigo quanto a raça humana, um meio no qual idéias sobre nós mesmos e sobre os outros são articuladas em formas sonoras” (SWANWICK, 1999, p. 2)¹. A discurso, Swanwick (1999, p. 2) associa outros termos como “argumento”, “intercâmbio de idéias”, “conversação”, “expressão do pensamento” e “forma simbólica”, sendo expressos de várias maneiras, não apenas através de palavras² e o define como “um termo genérico profícuo para todas as trocas significativas” (SWANWICK, 1999, p. 2)³.

A análise retórica explicita os mecanismos cognitivos postos em ação em qualquer tipo de produção. E tais mecanismos estão aliados aos interesses de cada grupo social específico aos sujeitos envolvidos no processo da produção. Além disso, a noção de senso comum ocupa um lugar central na retórica (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2000). Ou seja, não cabe aos oradores criarem suas próprias línguas, gramáticas e filosofias: eles devem apoiar-se nos sentidos que imaginam pertencerem aos integrantes do seu auditório de referência. Além disso, a construção do sentido de infância pelo grupo social de criadores de trilhas sonoras implica em escolhas representacionais do material sonoro visando veicular sentido para determinados auditórios. Essas escolhas pressupõem aspectos materiais (fontes sonoras), expressivos (tipos de finalização) e ideológicos (tópicos musicais) das trilhas sonoras.

¹ “It is a mode of discourse as old as the human race, a medium in which ideas about ourselves and others are articulated in sonorous shapes” (SWANWICK, 1999, p. 2)

² “Associated terms include ‘argument’, ‘interchange of ideas’, ‘conversation’, ‘expressions of thought’ and ‘symbolic form’. And discourse manifests itself in a variety of ways, not only through words” (SWANWICK, 1999, p. 2).

³ “Discourse is a useful generic term for all meaningful interchange” (SWANWICK, 1999, p. 2).

Metodologia

A metodologia de análise proposta por Porta (1997) foi considerada pertinente frente o quadro teórico dessa pesquisa. A autora apresenta uma tradução da metodologia de análise dos discursos desenvolvida por Ibañez (1985, citado por PORTA, 1997) para o caso das trilhas sonoras observando o texto musical em três graus de proximidade: (1) O verossímil referencial que diz respeito à parte mais nuclear da linguagem musical, a referida às qualidades do som, assim como determinadas características de estilo; (2) O verossímil poético que diz respeito à estrutura musical do quadro / anúncio televisivo, observando como está construído e os tipos de finalização; e (3) O verossímil tópico que requer todo o conjunto do texto musical para sua análise, uma vez que um tópico é um discurso ocupado por um grupo, setor ou tendência (FERNANDES; DUARTE, 2004; FERNANDES et al., 2004, 2005).

Analizamos a trilha sonora de cinco programas consecutivos do Castelo Rá-Tim-Bum emitido pela Rede Brasil das 14:30h às 15:00h de 2^a a 6^a feira, incluindo os comerciais apresentados no seu decorrer. O universo desta pesquisa é composto pelos programas de TV infantis apresentados na Cidade do Rio de Janeiro divulgados via antena comum. A amostra foi intencional – o programa Castelo Rá Tim Bum, apresentado na Rede Brasil, é um dos programas infantis produzidos por uma rede de televisão estatal. Os procedimentos envolveram: a) Projeto Piloto – gravação e análise de um programa, escolhido aleatoriamente, para ajustar o quadro teórico-metodológico; b) Gravação de cinco programas consecutivos incluindo os comerciais apresentados durante os programas; c) Montagem de planilhas com cronometragem e classificação de cada quadro de acordo com os seguintes critérios: desenhos animados (país da produtora, ano, língua), publicidade (produtos anunciados, música cantada ou não, instrumentação), programação própria (temas desenvolvidos, cenários, seqüência dos quadros, tempo de cada quadro); d) Análise retórica das trilhas sonoras levando em consideração os seus aspectos materiais, expressivos e ideológicos visando apreender o sentido de infância veiculado em cada programa e anúncio publicitário.

Resultados parciais

O programa conta com uma trupe de personagens: Tio Vitor, cientista muito inteligente e criativo; Morgana, poderosa feiticeira que conhece histórias do mundo inteiro; Nino, um garoto de trezentos anos de idade; e Biba, Zeca e Pedro, as crianças que visitam a família todos os dias. O programa intercala pequenos episódios da história do dia com quadros que tratam de algum assunto

ligado ao tema exposto na história e, nessa dinâmica, apresenta conteúdos sobre artes, diversidade cultural, história, ecologia, cidadania.

A análise da totalidade dos programas através dos níveis de verossimilitude, proposta por Porta, nos permitiu destacar alguns elementos que, verificamos, coincidem com o resultado da análise da trilha sonora do programa *Rá-Tim-Bum*, desenvolvida pela equipe de pesquisadores brasileiros coordenada pelo Professor José Nunes Fernandes (FERNANDES; DUARTE, 2004; FERNANDES et al., 2004, 2005). No nível do verossímil referencial, percebemos os seguintes elementos predominantes: (a) instrumentação elétrica e eletrônica; (b) tonalismo; (c) compasso quaternário; (d) andamentos vivos; (e) sonoplastia com escalas e acordes representando movimentos ou valorizando atitudes ou falas numa cena. A quase ausência de polifonia também deve ser apontada. O canto, diferentemente do que ocorre no programa *RáTimBum*, não se restringe às vinhetas de alguns quadros: há uma quantidade razoável de canções, apresentando a função de informar/educar, e o idioma utilizado é o português.

Todos esses elementos dizem respeito à representação que os compositores/oradores construíram sobre infância e sobre o que é adequado ser veiculado, por meio da televisão, para as crianças. Essa representação fundamentou a produção dos objetos musicais “adequados para o público infantil”. É provável que a polifonia tenha sido entendida como elemento mais complexo para a compreensão da criança, restando-lhe a simplicidade da estrutura da melodia acompanhada. O compasso quaternário, em andamentos vivos e com ritmos burlescos, foi mais usado por enaltecer a representação de infância que condensa elementos como vivacidade, ingenuidade e pureza. Expliquemos melhor essas afirmações com dois estudos: um da área da psicologia social, voltado para a representação social da infância (CHOMBART DE LAUWE; FEUERHAHN, 2001) e outro da área da musicologia, voltado para a análise da poética musical do cinema (CARRASCO, 2003).

Chombart de Lauwe e Feuerhahn (2001) indicam, em seu estudo sobre a representação social da criança, que tanto na literatura quanto no cinema a criança tende a ser apresentada como dotada de uma natureza à parte do adulto, um “outro mundo” no qual é “investida de valores positivos, projeção dos desejos de uma sociedade” (CHOMBART DE LAUWE; FEUERHAHN, 2001, p. 289). No imaginário social, a criança revelaria um outro modo de existir que contesta, em si, o mundo dos adultos, simbolizando a inocência, a espontaneidade, a coragem, a gentileza ou mesmo a retomada das origens, o contato com a natureza.

Por sua vez, Carrasco (2003) identifica algumas estratégias composicionais de trilhas sonoras que visam veicular qualidades que são próximas àquelas apontadas pelas autoras em

relação à representação social da criança e que verificamos estarem próximas das estratégias composicionais da trilha sonora que examinamos: a construção de temas leves e alegres com melodias desenvolvendo-se no modo maior (tonalismo), andamento vivo, ritmo movimentado.

No nível do verossímil poético, foi observado que a maioria dos quadros tem música. Quadros mais longos (principalmente os pequenos episódios das histórias) alternam silêncio e intervenções sonoras para sublinhar ações/falas das personagens ou silêncio e sonorização de fundo. Tanto a vinheta de abertura do programa quanto as vinhetas dos quadros têm sentido musical completo, isto é, mesmo quando curtas, nunca estão cortadas (exceto a vinheta de abertura, a qual só a cadência final é aproveitada para a entrada dos comerciais e o retorno ao programa). Nas sonorizações, há grande presença de períodos musicais completos, cortados ou com *fade out* apenas nas repetições.

A estrutura temporal da música, nas trilhas sonoras, é manipulada com o objetivo de potencializar sua mensagem persuasiva. Essa manipulação pode se dar, dentre outras maneiras, na finalização das frases. Essa estratégia afeta especialmente a eficácia da mensagem que se busca veicular na medida em que a não conclusão da frase leva a um sentido de incompletude que se desdobra no desejo de voltar a ouvi-la. No caso da trilha sonora para anúncios publicitários, tal efeito deve ser esperado, pois o desejo de voltar a escutar o que já se ouviu reforça a mensagem visando o consumo que se busca propagar (PORTA, 1997). Mas, de acordo com o intuito educativo do programa, as mensagens veiculadas precisam ser acompanhadas por frases ou períodos musicais completos, com sentido de conclusão, não dando margem a mensagens dúbias ou indeterminadas.

Até o momento, não desenvolvemos a análise do verossímil tópico. Para tanto, procuraremos adequar o conceito de tópico musical, tal como desenvolvido por Monelle (2000), ao caso da nossa pesquisa. Então, tópicos musicais serão tratados como modelos gerais representados por signos musicais específicos reconhecidos, como tais, pelo grupo de criadores das trilhas sonoras e das pessoas que formam os diversos públicos dos programas televisivos infantis. Na criação das trilhas sonoras é constituído um ponto de acordo e convergência entre representações construídas por esses grupos sociais (DUARTE, 2005).

Mas, podemos adiantar que todos os elementos destacadas nos níveis de verossimilitude trabalhados, como a presença da música na quase totalidade dos quadros, a variedade de estilos, a riqueza tímbrica (elemento estimulante para as crianças?), a associação estreita entre som-imagem-movimento e o cuidado com a finalização das frases musicais (preocupação em reforçar a mensagem educativa veiculada?), a predominância da textura de melodia acompanhada em

detrimento da polifonia (muito complexa para o público infantil?) são aspectos representacionais da infância e do caráter educativo do programa expressos por meio da música.

Conclusão

No caso da nossa pesquisa, elementos musicais fortemente ligados ao conteúdo que veiculam, adotados como tópicos que buscam atingir determinado auditório, estão sendo analisados a fim de apreender a sócio-gênese da sua produção. Uma vez que a recepção desses elementos não é unívoca, como educadores podemos interferir no processo de recepção ativa que nossos alunos fazem desse material.

Indicamos a retomada crítica da estrutura apresentada pela trilha sonora dos programas televisivos em espaços diversos ao da televisão, como a sala de aula, por exemplo. Sugerimos que o trabalho pedagógico esteja fundado na interação dos recursos mediadores que comunicam significados – entre esses recursos estão os meios de comunicação social. Ouvir, analisar, executar, improvisar, compor são ações que permitem às crianças identificarem e transformarem o conteúdo simbólico veiculado pelas trilhas sonoras. Assim, o significado de um repertório já pronto é desconstruído, negociado e reconstruído pelo grupo, posicionando as crianças como produtores do seu próprio conhecimento.

Referências

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. 14. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.

CARRASCO, Ney. *Syngkronos. A formação da poética musical do cinema*. São Paulo: Via Lettera: Fapesp, 2003.

CHOMBART DE LAUWE, Marie-Josée; FEUERHAHN, Nelly. A representação social na infância. In: JODELET, Denise (Org). *As representações sociais*. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 282-299.

DUARTE, Mônica de A. A teoria das representações sociais: uma perspectiva para o ensino da música. *Raízes e Rumos*, Rio de Janeiro, ano IV, n. 8, p. 18-22, 1997.

_____. Aplicação da teoria das representações sociais ao ensino da música. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 11., 1998, Campinas. *Anais ...* Campinas: UNICAMP, 1998. p. 210-213.

_____. A prática interacionista em música: uma proposta pedagógica. *Debates*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 75-94, 2001a.

_____. A tripartição ethos, pathos, logos da retórica de Aristóteles e a teoria tripartite de Nattiez: buscando uma analogia. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 13., 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2001b. p. 391-398.

_____. Contribuições da retórica para o estudo da representação de ‘música’ por alunos e professores de escolas de ensino fundamental. *Cadernos do Colóquio*, Rio de Janeiro, p. 128-141, 2001c.

_____. Objetos musicais como objetos de representações sociais. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 123-141, 2002a.

_____. Os processos perceptivos pela abordagem das representações sociais. Comunicação apresentada no painel “Significação Musical: de Notas Isoladas a Melodias” durante o evento O Ensino Musical da Música: Por Uma Teoria Útil à Música e à Educação Musical com a presença do professor visitante Dr. Keith Swanwick, setembro, 2002b. Solicitar à autora por meio do endereço: <mdmjb@terra.com.br>.

_____. Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

_____. Tópicos musicais: produtos de representações sociais. In: JORNADA INTERNACIONAL, 4., CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 2., 2005, João Pessoa. *Anais eletrônicos ...* João Pessoa: UFPB, 2005.

DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 31-40, 2002.

_____. Por uma análise retórica dos sentidos da música. *Logo: Revista de Retórica y Teoría de la Comunicación*, Salamanca, año III, n. 5, p. 61-67, 2003a.

_____. O problema da significação musical pela abordagem das representações sociais. In: JORNADA INTERNACIONAL, 3., CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 1., 2003, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos ...* Rio de Janeiro: UERJ, UFRJ, UNESA, EHESS, MSH, 2003b.

_____. O pulso musical como pulso da vida. In: LEAHY-DIOS, Cyana. (org). *Espaços e tempos de educação*. Rio de Janeiro: CL Edições, 2004a. p. 239-251.

_____. Análise retórica do discurso como proposta metodológica para as pesquisas em representação social. *Educação e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro, Universidade Estácio de Sá, Mestrado em Educação, v. 1, n. 2, ago./dez., p. 81-108, 2004b.

_____. La creación de sentido de música a través de la teoría de las representaciones sociales. Comunicação apresentada no VI Congresso Internacional sobre Representaciones Sociales. Guadalajara, México. Setembro, 2004c. Solicitar aos autores por meio do endereço: <mdmjb@terra.com.br>.

_____. Percepção, cognição e apreciação musical: etapas de um mesmo processo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2005. p. 145-151.

FERNANDES, José Nunes; DUARTE, Mônica de Almeida. A programação infantil da televisão de Valencia (Espanha) e do Rio de Janeiro (Brasil): Análise comparativa das trilhas sonoras. In: ENCONTRO DA ABEM, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2004. p. 484-489.

FERNANDES, José Nunes; DUARTE, Mônica de Almeida; FERNANDES, Clara Albuquerque; ORDINE, Augusto; ALVES, Fernanda Lopes; TOURINHO, Wladimir. Linguagem Audiovisual, música e educação: análise comparativa da linguagem sonora dos programas infantís Ra-tim-bum e Xuxa no Mundo da Imaginação. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2005. p. 30-41.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Quem tem medo da retórica? In: CONGRESSO LATINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. *Anais do I Congresso Latino de Filosofia da Educação (textos)*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação-ABE, 2000. p. 229-241.

_____. A metáfora Percurso no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo. In VALE, José Misael Ferreira; MAGNONI JUNIOR, Lourenço; LUCCI, Elian Alabi; MAGNONI, Maria da Graça Mello (Org.). *Escola Pública e Sociedade*. São Paulo: Saraiva/Atual, 2002. 124-132.

MONELLE, Raymond. *The sense of music: semiotic essays*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 2000.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação. A nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PORTA, A. *La musica em las culturas del rock y las fuentes del currículo de educacion musical*. Tese (Doutorado em Teoria das Linguagens). Universidad de Valencia, 1997.

_____. La mirada y la eschucha en la música espectacular infantil. In: CONGRESO 'LOS VALORES DEL ARTE EN LA ENSEÑANZA', 2001, Valencia. *Comunicaciones del congreso "Los Valores del Arte en la Enseñanza"*. Valencia: Repro Expres Ediciones, 2001. p.188-192.

_____. Contenidos musicales buscan curriculum. *Comunicación y pedagogía*. Especial Dibujos animados y educación. Barcelona: Meras noticias, n 197, 2004. p.31-36.

SWANWICK, Keith. *Teaching music musically*. London, New York: Routledge, 1999.

A aula de música desenvolvida por estagiários como atividade curricular: um *survey* de pequeno porte sobre a opinião de alunos do ensino médio

Paulo Vinícius Rampinelli

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Fabiano Silva

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)¹

Daniela Dotto Machado²

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

danielamusica2004@yahoo.com.br

Resumo: A presente pesquisa foi realizada durante a disciplina de Educação Musical e Estágio II, pertencente ao currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Teve como objetivo geral investigar a opinião de alunos de duas turmas do segundo ano do ensino médio do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET) sobre a importância das aulas de música em suas vidas e na escola. Além disso, por meio desta pesquisa, buscou-se desvelar como os estudantes percebiam as práticas de estágio dos acadêmicos envolvidos com o ensino de música na instituição.

Introdução

Esta investigação foi desenvolvida no segundo semestre de 2005 na prática de estágio acadêmico, oportunizada pelo currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música da UDESC, por meio da disciplina Educação Musical e Estágio II. Nessa disciplina, com a saída temporária da professora titular por motivos pessoais, a professora Ms. Daniela Dotto Machado assumiu o trabalho com os estagiários. Sob sua orientação elaboramos e discutimos sobre os diversos aspectos relacionados à educação e à educação musical nos contextos formais de ensino. Nesse sentido, tivemos a oportunidade de refletir, de modo contextualizado com a literatura da área de Educação Musical, sobre aspectos específicos relacionados aos fenômenos que fazem parte da vida e do ambiente escolar. Assim, é que a turma de acadêmicos elaborou suas pequenas propostas de ensino musical e seus planos de aula a serem realizados nas escolas.

Nessa disciplina de estágio, especificamente, foi dada a possibilidade de os alunos desenvolverem atividades de estágio em duplas. A oportunidade de pensar e de elaborar práticas de ensino em música juntamente com outro colega não havia sido ofertada durante os semestres de estágio anteriores.

¹ Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Artística: Música da Universidade do Estado de Santa Catarina.

² Professora do Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (até julho de 2006) Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade do Estado de Ponta Grossa (desde agosto de 2006).

Nosso estágio acadêmico foi realizado com alunos pertencentes às duas turmas do segundo ano do ensino médio do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET). Durante o estágio, realizamos quatro horas de observação da turma referida e atuamos vinte horas frente aos alunos, de acordo com o plano de ensino vigente para a disciplina Estágio II. Cada turma contava com cerca de quinze a vinte estudantes. Além desses que estavam matriculados na escola, participavam das aulas de música outras pessoas da comunidade, que por interesse e aceite do professor da disciplina de música da instituição, tinham a oportunidade de aprender música no CEFET.

A partir das conversas realizadas com o professor de música titular do CEFET e das discussões feitas com a orientadora e com os colegas da disciplina de Educação Musical e Estágio II da UDESC, fundamentamos nossas práticas pedagógicas. Assim, a mesma buscou priorizar nas práticas de ensino realizadas, principalmente, a execução instrumental de músicas brasileiras, bem como a realização de ditados rítmicos e a abordagem de alguns conteúdos e conceitos musicais elementares. Com o passar do tempo os alunos foram percebendo as mudanças que estavam ocorrendo na condução das aulas e foram se adaptando às novas atividades propostas.

Em nossa prática, contávamos com vários estudantes de ensino médio que já tocavam algum instrumento, tais como: violino, flauta transversa, flauta doce clarinete, trombone, guitarra, violão, contrabaixo acústico e bateria. As turmas, ainda contavam com outros alunos que cantavam ou desejavam aprender a cantar. Foi um grande desafio pensar e construir práticas que utilizassem todos os instrumentos ao mesmo tempo.

Ao chegar ao término das nossas atividades de estágio, sentimos necessidade de conhecer a opinião dos nossos alunos, sobre como percebiam a importância da música na escola e em suas vidas. Não obstante, estávamos curiosos em saber como esses estudantes avaliavam as nossas práticas como estagiários na área de Educação Musical. Assim, elaboramos uma pesquisa em educação de nosso interesse, movida por nossa curiosidade. A partir dessa idéia inicial, construímos um método de pesquisa e um instrumento de coleta de dados que foi aplicado na última aula de música ministrada por nós nas turmas mencionadas.

2 Metodologia da Pesquisa

Nesta pesquisa de pequeno porte, optamos por utilizar o método de *survey* de amostragem não-probabilística por julgamento (BABBIE, 1999). Segundo Babbie (1999). O método de *survey*

se constitui como sendo aquele em que os dados coletados de uma parcela ou amostra de indivíduos podem ser representativos da população total da qual a amostra foi retirada. Assim, foi pensando no fato de que mesmo não estando todos os estudantes em aula, no momento da coleta, ou um grupo de alunos não desejasse fornecer as informações para a pesquisa, as informações prestadas pelos que aceitassem participar da pesquisa seriam representativas a população total das duas turmas que pertencem.

O tipo de amostragem escolhida, a não-probabilística, é utilizada quando uma pesquisa se apresenta em pequena escala e, para fazer parte da amostra, as pessoas têm que se inserirem em alguns critérios da seleção. Segundo Babbie (1999), na amostragem não-probabilística por julgamento, a seleção da amostra é baseada no próprio conhecimento da população, dos seus elementos, e da natureza das metas de pesquisa. Assim, a escolha pela amostragem é não-probabilística e por julgamento ocorre pelo fato de que já se sabia antecipadamente a população a ser estudada, que eram os alunos do segundo ano do ensino médio do CEFET que tinham vivenciado aulas de música conosco, estagiários do curso de música. Vale destacar que todos os alunos presentes na aula aceitaram participar da pesquisa e que nenhum dos estudantes faltou naquele dia. Participaram da investigação 30 estudantes.

2.1 Instrumento de coleta de dados da investigação

Como instrumento de coleta de dados utilizamos um questionário. O questionário cada vez mais tem sido usado como instrumento de coletar dados, uma vez que possibilita aos pesquisadores uma melhor exatidão no que se deseja saber, bem como agilidade na coleta das informações.

O questionário foi elaborado tendo em vista a construção de perguntas abertas, nas quais os alunos participantes da pesquisa poderiam escrever de modo discursivo as respostas que mais desejassem ou acreditavam que fossem pertinentes (CERVO; BERVIAN, 1978).

Para essa publicação apresentaremos dados referentes às questões “Qual a importância da música na sua vida e na escola?”, “Que conteúdos musicais você aprendeu neste período?” “Como você avalia a atuação dos estagiários na sala de aula? Cite os aspectos positivos e negativos”. Isso ocorre, em virtude da dimensão do artigo e do nosso interesse de divulgar os dados que serão apresentados a seguir.

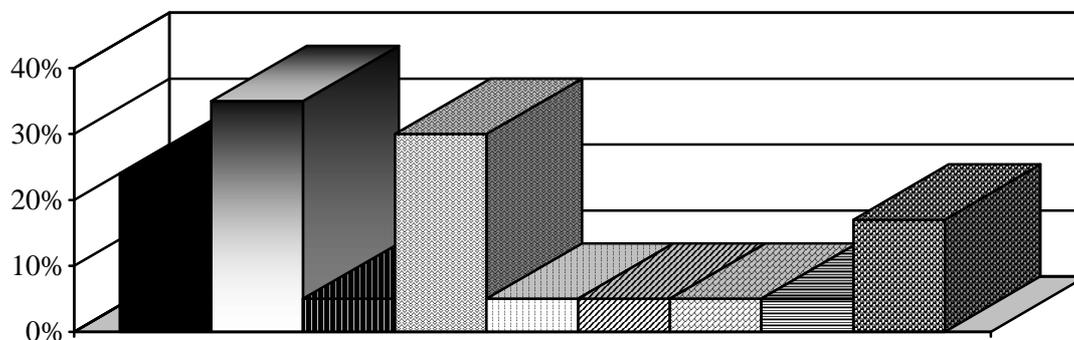
3 Resultados da Pesquisa

3.1 As opiniões com relação à importância da música em suas vidas e na escola

Ao serem questionados sobre suas opiniões com relação à importância da música em suas vidas e na escola, 30% das respostas fornecidas pelos estudantes apontam a importância que as vivências em torno da música na escola têm para o desenvolvimento e aprimoramento de conhecimentos na área musical. Nesse sentido, essas informações sugerem um possível conhecimento dos alunos sobre as dimensões práticas e teóricas que o ensino de música possui. Pode-se inferir que talvez isso aconteça diante do fato de que esses participantes da pesquisa desenvolvam atividades de música dentro da escola, bem como fora dela.

A seguir, apresento no gráfico 01, uma ilustração das respostas fornecidas pelos estudantes da segunda série do ensino médio do CEFET com relação a esse assunto.

Gráfico 1: Opinião dos alunos sobre a importância do ensino de música na escola e na vida



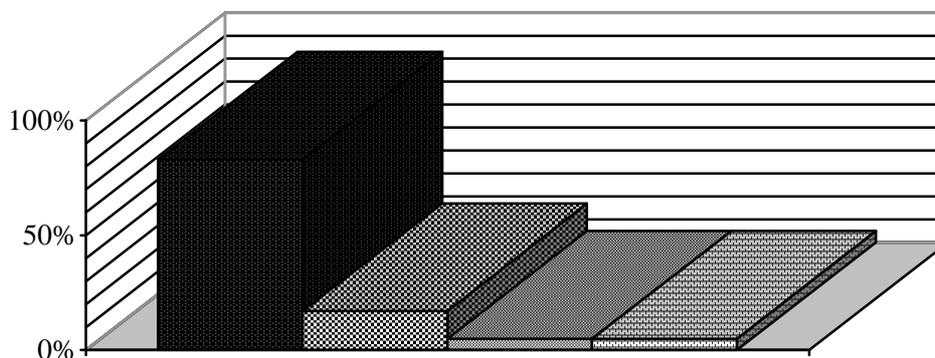
- ensino de música como diversão
- ensino de música como terapia
- ▨ ensino de música como atividade para melhorar a qualidade de vida
- ▩ ensino de música para desenvolver e aprimorar os conhecimentos da área
- ▧ ensino de música para promover a integração das pessoas na escola
- ▦ ensino de música para ocupar momentos sem atividades na escola
- ▤ ensino de música para dar emprego para os professores de música
- ▣ não percebe nenhuma importância do ensino de música
- ▢ ensino de música como auxiliadora no processo de aprendizagem em outras áreas

Por meio da visualização do gráfico 01, observa-se um percentual significativo dos estudantes do ensino médio que justificam a importância do ensino de música na escola e na vida tendo em vista os possíveis papéis que a música pode assumir na sociedade, tais como: diversão, fins terapêuticos, melhorar a qualidade de vida, integrar pessoas. É importante salientar que o ensino de música é ainda apontado como ferramenta auxiliadora no processo de aprendizagem de conhecimentos em outras áreas. Esses dados remetem ao que muito se tem discutido na área de educação musical com relação as possíveis funções e usos que a música teve ou que infelizmente continua tendo na escola, os quais deixam de valorizar a música como área de conhecimento e a colocam como pano de fundo em atividades de outras disciplinas do currículo escolar e da escola, como ser utilizada para abrilhantar festas escolares, disciplinar os alunos etc. Como salienta Figueiredo (2002),

A educação musical nas escolas brasileiras está diretamente relacionada a diversos modos de pensar sobre a função da música na formação dos indivíduos. Música pode ser compreendida como lazer ou entretenimento, enfatizando seu caráter social; a música como instrumento de controle e disciplina, enfatizando questões cívicas e morais; música como forma de conhecimento, abarcando aspectos da cognição humana. Seja qual for o objetivo da educação musical, tal atividade tem sido relegada a um plano secundário e muitas vezes está apenas atrelada a uma educação artística escola, como mais uma das áreas que compõem as artes de um modo geral, sem maiores compromissos educacionais (FIGUEIREDO, 2002, p. 43).

Outro resultado a ser ressaltado é que 5% dos estudantes não demonstram conhecer a importância que o ensino de música tem na escola e na vida. Esse desconhecimento talvez seja justificado pela carência de vivências interessantes em torno da música pelos estudantes na escola ou fora dela em suas vidas. Além disso, é pode-se considerar que existe uma omissão de maiores reflexões dos estudantes e da escola sobre o direito das pessoas e a importância que o ensino da música pode ter em suas vidas e em sua formação como cidadãos críticos. Quiçá, esteja inserida nessa ausência de reflexão 5% das respostas fornecidas as quais se referem ao fato de que o ensino de música na escola e na vida é importante somente para “gerar emprego para os professores de música”.

Gráfico 2: Expectativas dos alunos com relação à aula de música na escola



- aprimoramento teórico e prático em música
- ▨ diversão
- ▤ desejam que tenha sempre aula de música
- ▧ não aprender mais do que já sabe

3.2 As expectativas dos alunos com relação à aula de música na escola

Quanto às expectativas dos alunos com relação à aula de música na escola, mais de 80% dos mesmos salientaram que esperam no ensino musical curricular aprimorar seus conhecimentos teóricos e práticos em torno da música. Esses dados remetem-se ao que foi tratado no item anterior quando se discutiu a importância do ensino de música para sua vida e para a formação na escola. Contraditoriamente aos dados fornecidos nas respostas do item anterior, o percentual expressivo de 80% sugere que os alunos parecem desejar realmente aprender música e valorizá-la como área de conhecimento. Ao se ter em vista, que são ofertadas atividades musicais curriculares e extracurriculares no CEFET, como a banda da escola, e a participação de um percentual significativo de estudantes nessas atividades na instituição, o interesse pelo aprimoramento teórico e prático em música pode ser oriundo de tais experiências, bem como uma necessidade de quem participa das mesmas. Souza (2005), ao realizar recentemente uma pesquisa nessa mesma instituição (CEFET) sobre o processo de ensino-aprendizagem na banda diz “Sobre o que o docente [professor regente da banda] exige dos alunos para participarem na Banda, respondeu que, pelo menos, os mesmos devem saber ler partitura ou ter passado pela primeira fase do curso de música curricular oferecido pela escola [que são as aulas curriculares de música do ensino médio]” (SOUZA, 2005, p. 26).

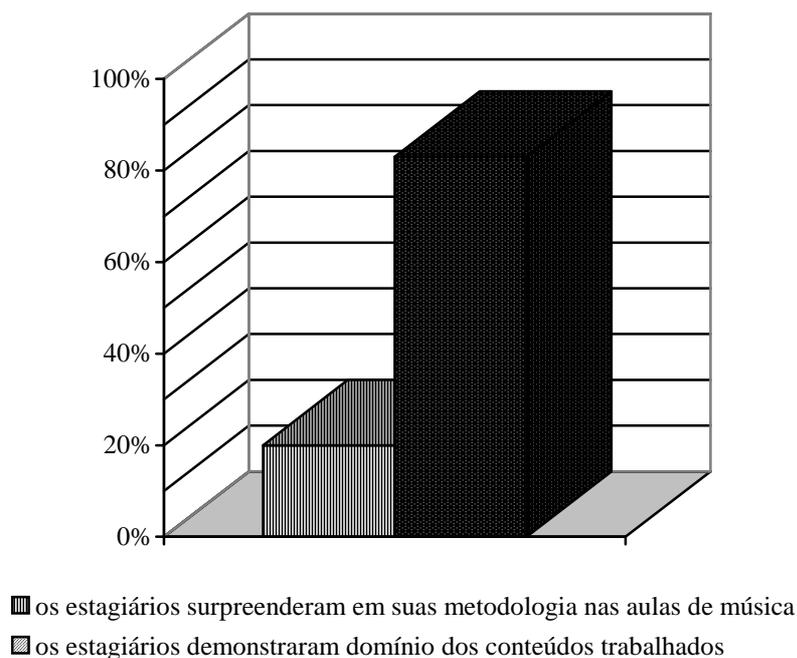
A seguir, encontra-se o gráfico 02 que trata das expectativas dos estudantes com relação à aula de música curricular ofertada na escola.

Talvez, pelo fato de alguns alunos já estarem se aprimorando na área musical dentro e fora da escola, 5% dos mesmos ressaltam que nas aulas de música curriculares não aprendem mais do que já sabem. Diante disso, é que reforçamos o que se tem afirmado na literatura da área de Educação Musical de que as práticas de educação musical nas escolas necessitam considerar as vivências dos estudantes a fim de contemplar os diferentes níveis de desenvolvimento musical existentes num grupo, bem como estimulá-los em participar de atividades que sejam significativas para todos (MACHADO, 2003).

3.3 A opinião dos estudantes sobre a prática de ensino desenvolvida pelos estagiários

O gráfico 03 demonstra o percentual de respostas dos alunos do ensino médio com relação a suas opiniões sobre o desempenho dos estagiários de música.

Gráfico 3: Opinião dos alunos sobre o desempenho dos estagiários



Ao refletirem sobre as aulas de música que participaram, um percentual bastante significativo de alunos responderam gostar da metodologia das aulas de música realizadas pelos estagiários. De acordo com os respondentes, os estagiários buscaram tratar os assuntos ou conteúdos previstos para cada aula de forma dinâmica e lúdica, onde todos se comprometessem com seus próprios processos de aprendizagem. 100% dos respondentes afirmaram ter gostado das

experiências com os estagiários de música na escola. Assim, por apresentarem-se satisfeitos com as aulas de música, alguns alunos desejam continuar tendo aulas de música curriculares.

Referências

BABBIE, E. *Métodos de pesquisa de survey*. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

CERVO, A; BERVIAN, P. *Metodologia científica para uso dos estudantes universitários*. 2. ed. São Paulo: Editora McGraw Hill do Brasil, 1978.

FIGUEIREDO, S. A educação musical e os novos tempos da educação brasileira. *Revista Nupeart*. Universidade do Estado de Santa Catarina. Núcleo Pedagógico de Educação e Arte. Florianópolis: UDESC, v. 1, n. 1, p. 43-58, set. 2002.

MACHADO, D. *Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SOUZA, M.J. *O processo de ensino-aprendizagem na banda do CEFET na ótica de um professor de música: um estudo de caso*. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

A educação musical especial: um universo a ser explorado na cidade de João Pessoa

Jonathan de Oliveira

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
jonathan_rpb@yahoo.com.br

Fabiana Barbosa da Silva

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
fbsufpb@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho apresenta reflexões acerca de uma experiência de educação musical voltada para alunos especiais que vem sendo realizada na cidade de João Pessoa. A proposta de ensino foi estruturada com base em conteúdos que contemplaram os parâmetros do som e o desenvolvimento rítmico como perspectiva para a formação musical, enfocando diferentes dimensões estéticas, técnicas e estruturais em músicas de estilos e contextos variados. A partir do trabalho desenvolvido, em que buscamos estruturar caminhos significativos para a construção de propostas e alternativas para a educação musical no ambiente especial, foi possível refletir sobre aspectos fundamentais para a atuação profissional nesse contexto. Dessa forma, estruturamos neste trabalho uma discussão que abrange os elementos centrais que alicerçaram o estudo, analisando perspectivas e ações que possam subsidiar caminhos para a educação musical especial, contemplando alunos de diferentes níveis e com distintas necessidades.

Este trabalho tem como alvo principal descrever uma experiência de educação musical com pessoas portadoras de necessidades especiais que está sendo iniciada na cidade de João Pessoa, tendo como ambiente de execução a APAE¹ – João Pessoa.

A proposta que tem como base o ensino de música a pessoas portadoras de deficiência mental, foi estruturada levando em consideração que nos dias atuais, “*a educação musical constitui uma contribuição significativa e sistemática ao processo integral do desenvolvimento humano*” (GAINZA, 1988, p. 87), cooperando assim, para que estes novos espaços venham surgindo dentro de um contexto social diversificado. A educação musical especial apesar da sua complexidade por ainda ser um campo muito recente, se confunde em muitos dos casos com a musicoterapia, devido a grande proximidade e similaridade dos elementos trabalhados. A educação musical vem buscando cada vez mais compreender este universo especial, adquirindo novos métodos e materiais que possam ser usados com maior eficácia dentro deste ambiente. É uma área potencial, que deve ser cada vez mais estudada, para que possamos ter uma maior contribuição para a área, pois, como diz Gainza “[...] *a educação musical, deve ser considerada como uma contribuição sistemática ao processo de desenvolvimento integral (bio-psicossocial) do ser humano*” (GAINZA, 1988, p. 88), ou seja, uma alternativa para o desenvolvimento e a inclusão social, para o tono muscular, ou até para a melhora de aspectos relacionados ao desenvolvimento fonoaudiólogo, sendo um elemento

¹ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

“[...] importante no processo de aquisição de habilidades básicas para o aprendizado de toda e qualquer criança destacando, sobretudo, as portadoras de deficiência mental”, como diz Conceição e Girard ao citarem Uricoechea. (2005, p. 01).

Esta confusão entre a educação musical e a musicoterapia, acontece pelo simples fato de que as duas temáticas circulam dentro do mesmo ambiente, usam ferramentas similares, e percorrem por campos que se cruzam. No entanto, cada seguimento tem seus próprios objetivos, que se especificam de acordo com finalidades próprias (LALIS, 2000).

Vários estudos em Musicoterapia na Educação Especial focalizam especificamente a contribuição do musicoterapeuta junto ao professor de Educação Musical no processo de desenvolvimento musical dessa população, abordando vários aspectos do aprendizado musical desses alunos [...] (FRANÇA e LOUREIRO, 2005).

Essa contribuição mútua que envolve as duas áreas, ocorre pelo simples fato de ambas procurarem encontrar em cada pessoa portadora de deficiência mental uma essência musical que possibilite o seu contato mais direto com a música, promovendo assim um desenvolvimento de habilidades musicais acopladas com o desenvolvimento motor, possibilitando o aumento da auto-expressão, e de uma vivência social espontânea, facilitando a integração com o ambiente que a rodeia através da educação musical.

Percebe-se certa timidez por parte dos educadores em assumir este espaço ainda pouco utilizado, a educação musical voltada para portadores de necessidades especiais. Este receio se dá, talvez, pela falta de informação, de literatura e de trabalhos divulgados a esse respeito (TRINDADE, 2003, p. 110-114). De acordo com Bellaid Freire “*este novo espaço que vem se abrindo para a área de educação musical necessita de subsídios consistentes, provenientes de nossas práticas e pesquisas*” (2001). Assim, acreditamos que com a prática e com a devida divulgação dos trabalhos referentes à educação musical especial diminua-se este receio tão presente em grande parte dos educadores. Cabe a nós educadores musicais, comprometermo-nos com essa realidade, e buscarmos caminhos para a diminuição de qualquer tipo de discriminação e exclusão². Atribuindo a educação musical o papel de “*coadjuvante no processo de inclusão e no desenvolvimento das potencialidades de toda e qualquer criança*” (COSTA e ARAÚJO, 2005), gerando propostas que promovam e ampliem o desenvolvimento do aluno.

² O artigo 59-IV, que trata da educação especial define: educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (LDB, lei nº 9.394).

Fundamentados nesta visão educacional hodierna, há uma preocupação maior com outros aspectos do ensino da música, como o universo musical de cada aluno, e a sua ampliação, a musicalidade que ele já traz consigo, o uso de recursos variados no fazer musical, a importância da expressão musical do aluno no processo de criação, etc. Ressaltando, assim, a visão de vários pensadores como: Penna (1990), Queiroz (2004), Schafer (1991), Gainza (2000), Swanwick (1991; 2003), Arroyo (2002), Grossi (2000), etc.

Verificamos que a elaboração de uma proposta baseada no ensino de música para pessoas portadoras de deficiência mental, deve ser estruturada levando em consideração vários fatores existentes neste tipo de contexto educacional. Por isso traçamos estratégias para a realização de um trabalho musical abrangente, contemplando alunos que possuam diferentes quadros clínicos³ e faixa etária variada. Devido a estes fatores presentes no ambiente, programamos as aulas para trabalhar aspectos que contemplem os parâmetros do som e o desenvolvimento rítmico como perspectiva para a formação musical, enfocando diferentes dimensões estéticas, técnicas e estruturais em músicas de estilos e contextos variados, pois, segundo Gainza descrevendo os pensamentos de Wilhems, “[...] *o ritmo musical induz ao movimento corporal, a melodia estimula a afetividade; a ordem ou a estrutura musical [...] contribui para a afirmação ou para a restauração da ordem mental no homem*” (1998, p. 37). E é com base nesta visão contemplativa, que abordamos como objetivo proporcionar o desenvolvimento musical dos alunos, utilizando fundamentalmente os parâmetros sonoros e aspectos rítmicos abrangentes em músicas diversificadas.

E como forma de atingir o que objetivamos, decidimos abordar conteúdos amplos que pudessem funcionar como elo para o desenvolvimento musical e psicossociomotor dos alunos.

Para que pudéssemos dar início ao procedimento das aulas resolvemos realizar a nossa observação focalizando diretamente os alunos da APAE – João Pessoa, com o intuito de analisar como era o nível de interação deles nas atividades praticadas dentro da instituição, a rotina das atividades, o nível cognitivo, simbólico e social de cada um, e tudo que pudesse contribuir para a ampliação do conhecimento coletivo e individual de todos os alunos que participariam das aulas.

Neste período realizamos observações de variadas atividades nos espaços da instituição como: oficinas de arte, oficinas de tapeçaria, aulas de computação, de natação, momentos de recreação no ginásio esportivo, etc. um ponto notável, foi que os alunos mostraram-se muito à vontade com nossa presença, e ansiosos pelas aulas de música, contribuindo, assim, para que

³ Dentro do quadro de alunos que participam das aulas temos diferentes síndromes como: Síndrome Down, Altismo, Síndrome de Aicardi, e diferentes níveis de deficiência mental.

podéssemos efetuar algumas perguntas básicas dentro de pequenas conversas com eles realizadas, esse fator nos permitiu verificar qual o gosto musical predominante entre eles, qual o nível de compreensão lógica, quais as dificuldades motoras, etc. e mais, o período fez-nos perceber que as atividades desenvolvidas na associação tendem a focar a espontaneidade e criatividade dos alunos, entretanto na maioria das vezes as atividades são desenvolvidas de forma condicionada, visto que os alunos mesmo tendo liberdade nas ações, e sendo estimulados para exercer a criatividade de forma autônoma, se prendem a uma ação condicionada, sentem falta de uma base para seguir, ou de um caminho que leve a um resultado que tenha sido proposto⁴. Também percebemos que alguns deles já tinham uma clara certeza do que queriam realizar, e segurança para realizar o que queriam⁵.

Verificamos que para desenvolver um trabalho consistente com os alunos, é necessário um estudo aprofundado sobre as deficiências, as síndromes e um acompanhamento efetivo de forma que possamos entrar um pouco no universo de cada um, para assim, obtermos melhores resultados no seu processo de desenvolvimento musical.

Só após a coleta de todas essas informações indispensáveis, é que decidimos articular para formar uma turma que iria participar das aulas de música. Vários fatores foram levados em consideração na escolha dos alunos, dentre eles, estão: a escolha de alunos que não participavam de nenhuma outra atividade da instituição, a vontade demonstrada por alguns alunos⁶ devido a uma vivência musical já presente, e um outro, foi a escolha dos alunos pelas dificuldades neurais e motoras verificadas nas observações anteriores, pois, estes alunos, devido as suas dificuldades não participavam de nenhuma, ou quase nenhuma outra atividade que não fosse as aulas regulares.

Vimos que por conta da dificuldade que muitos dos alunos apresentavam na assimilação dos conteúdos, nossas aulas deveriam ser bem dinâmicas e práticas. De forma que pudéssemos estar constantemente próximos deles, por esse motivo iniciamos a proposta montando uma turma com

⁴ Uma das alunas estava parada sem desenhar, quando percebemos perguntamos porque ela não desenhava, respondeu-nos dizendo que não sabia desenhar. Devido à resposta dada pegamos uma folha papel do rascunho (que continha linhas horizontais) e pincelamos com tintas de cores diferentes dizendo que também não sabíamos pintar, mas estávamos pintando, e então neste momento ela pediu o pincel e começou a pintar dizendo: “então eu vou pintar as linhas”. Este gesto deixa parecer que as linhas horizontais da folha do rascunho eram a base que dava segurança para a realização da sua ação.

⁵ Alguns alunos conseguiam reproduzir o que realmente queriam de forma bem detalhista, um deles que estava muito ansioso em relação às aulas de música, tinha tanta certeza do que queria desenhar que produziu o mesmo desenho por três vezes, um palco que seria da banda “Raça Negra” com cores bem definidas, usou o marrom, desenhou alguns detalhes como jogo de luzes, o palco, os cantores, e seus instrumentos.

⁶ Em meio a esses alunos, alguns já tinham participado do grupo de música formado por um voluntário anteriormente, e um outro já havia participado até de um festival nacional promovido pela associação APAE. Dentre esses alunos a expectativa era tanta, que um dos alunos que só freqüentava a APAE no período da tarde, se confundiu e foi um dia antes no turno da manhã para as aulas.

quinze alunos, sendo que, devido à interatividade deles, e com o decorrer das aulas, outros alunos quiseram participar, uns por que se sentiram atraídos, e outros a pedido da diretoria.

Após esse período de reconhecimento e de montagem da turma, demos início ao trabalho. Focalizamos no primeiro instante o sentido rítmico, pois, como diz Landis e Carder ao abordar o método Dalcroze, “*a fonte do ritmo do musical é o ritmo natural locomotor do corpo humano*” (LANDIS e CARDER, 1972, p. 01). E partindo desse ponto de vista utilizando atividades que incorporassem aspectos relacionados a movimentos corporais e a fala, pois, segundo alguns autores ao retratarem a proposta de educação musical na visão de Orff que estabelece: música, movimento, e fala, como a tríade básica para uma proposta musical abrangente, fica dito que “*música e fala são inseparáveis [...]*” (LANDIS e CARDER, 1972, p. 09), já que, “*o trabalho com a fala é possível na ausência de qualquer outro material*” (LANDIS e CARDER, 1972, p. 12).

A partir destas abordagens confirmamos a nossa linha de trabalho, e tratamos de colocá-la em prática. Ao executarmos o que tínhamos estabelecido encontramos pontos que foram dignos de observação logo nas primeiras aulas, como o fato de que, alunos com um grau mais elevado de limitações, responderam de forma bastante positiva aos exercícios rítmicos que envolveram o corpo, mesmo tendo um pouco de resistência inicial.

Nos exercícios que tinham como base o desenvolvimento da percepção rítmica através de exercícios que envolviam a apreciação, os resultados foram ainda mais satisfatórios, pois ao colocarmos um material musical com o ritmo de funk, já que essa batida que faz parte do cotidiano deles, foi possível ver que todos os alunos interagiram de forma bem particular, uns cantando músicas já existentes, outros que não quiseram cantar pediram pra se expressar dançando⁷, outros alunos tentaram interagir através da construção musical e da improvisação, como foi o caso de um dos alunos que resolveu compor na hora do exercício uma música com melodia e letra, e um outro resolveu realizar adaptações em canções já existentes, mas que não possuíam em nenhuma das suas versões tocadas na mídia, uma adaptação para o ritmo de funk⁸.

Esta ação musical interativa mostrada com maior evidência a partir dos ritmos vividos pelos alunos, pode ser melhor entendida ao observarmos o dialogo de França e Loureiro ao retratar as palavras de Abeles, quando descrevem que a criança já traz consigo desde o seu período de

⁷ Como foi o caso de alunos que não queriam cantar e pediram para participar dançando, e o de uma outra aluna em específico, que demonstrou ter um pouco mais de dificuldade no desenvolvimento dos trabalhos rítmicos, no entanto ao dançar demonstra total interação rítmica.

⁸ Uma das músicas que o aluno resolveu adaptar para o ritmo de funk foi “Amor perfeito”, do cantor e compositor Roberto Carlos, que teve uma versão gravada no ritmo de Axé realizado pela banda Babado Novo.

gestação uma percepção auditiva e musical, e que devido às diversas experiências ocorridas passará por permanentes transformações durante a primeira infância até atingirem a idade escolar. E segundo Gainza.

A participação do ouvido constitui a base da *compreensão mental*. A mente musical só pode entender verdadeiramente e trabalhar dentro do contexto que o ouvido lhe fornece. Podemos afirmar que nenhuma pessoa, salvo os deficientes auditivos graves, carece de experiência auditiva. [...] todo indivíduo a partir do seu nascimento, recebeu, através do ouvido, múltiplos e variados estímulos que ficaram registrados em seu córtex cerebral (GAINZA, 1988, p. 117).

Este processo confirma que diante de uma atividade na qual sejam envolvidos elementos musicais que fazem parte do cotidiano dos alunos, os resultados são bem mais aparentes, pois, desperta a confiança necessária para que tentem realizar as atividades de forma espontânea. E neste contexto em que as carências são bem mais evidentes, esta possibilidade de construir e executar uma música faz com que os alunos fiquem eufóricos com expectativas de apresentações musicais.

Notamos que tanto os alunos que já tinham um contato com a música, quanto os que não tinham, ficam bem à vontade ao final de cada atividade⁹. O nível de desenvolvimento musical e de interatividade aumenta no decorrer de cada aula, fazendo com que os resultados ao final sejam considerados positivos. Esse crescimento progressivo faz-nos notar em alguns alunos um desenvolvimento acentuado da percepção rítmica, de tal modo, que alguns deles, que para a diretoria da instituição não tinham nenhuma habilidade relacionada à música, se mostraram musicalmente bem envolvidos para o nível de deficiência portada por eles.

Referências

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Em pauta*: revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Poirto alegre, – v. 13, n. 20, p. 95-121, junho de 2002.

BROOCK, Angelita Maria Vander. Música para crianças com paralisia cerebral, Curitiba/PR. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2005, comunicação, 05, p. 1-4. 1-CD-ROM.

CAMPOS, Daniel. A neurociência na educação musical: o desenvolvimento das habilidades motoras e da compreensão musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14, 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM, 2005, comunicação, 16, p. 1-7. 1-CD-ROM.

⁹ Como é o caso de um aluno adulto que possui um quadro de deficiência mental grave, que ao participar de outras atividades da APAE não consegue manter a concentração ficando inquieto, mas na aula de música permanece concentrado, tranquilo, e participante do processo de construção musical.

CONCEIÇÃO, Thaynah Patrícia Borges; GIRARD, Thaíla Celestino. Música e educação especial: uma contribuição para o desenvolvimento da pessoa com necessidades especiais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14. Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, ABEM, 2005, Comunicação, 44, p. 1-4. 1-CD-ROM.

COSTA, Antônio Pádua Sales; ARAÚJO, Daniele Freitas de; Instituto Arraial do Pavulagem. Projeto Pavulagem: música e cultura na educação especial. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM, 2005, Projetos Artísticos e Socioculturais, p. 01-04. 1-CD-ROM.

CUNHA, Elisa da Silva e. A avaliação da apreciação musical. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

FERREIRA, Maria Eliza Caputo; GUIMARÃES, Marly. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FIGUEIREDO, Ana Valéria de; PEDROSA, Stella M. Peixoto de Azevedo. Processos criativos e deficiência mental: possibilidades de produção musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14, 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM, 2005, comunicação, 02, p. 1-8. 1-CD-ROM.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; LOUREIRO, Cybelle Maria Veiga. Função da musicoterapia na educação musical especial: da inclusão física à integração do portador de atraso do desenvolvimento no ensino regular da música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14, 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM, 2005, comunicação, 08, p. 1-7. 1-CD-ROM.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. *Educação Musical Espaços e Demandas Sempre Renovados*. IV Encontro Regional da ABEM Sul; I Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM, 2001, Santa Maria, *Anais...*, Santa Maria, ABEM, 2001.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. Summus; São Paulo, 1998. col. Novas buscas em educação. 2. ed.

GARCIA, Eda do Carmo Pereira. Representações musicais de estudantes com síndrome de Down: um estudo preliminar. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal. *Anais...*Natal: ABEM, 2002, p. 193-199. 1-CD-ROM.

GROSSI, Cristina. Categorias de Respostas na Audição da Música Popular e suas Implicações para a Percepção Musical. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina: SPEM, 2000. p. 37-64.

LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Sancionada pelo Presidente FERNANDO HENRIQUE CARDOSO. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

LANDIS, Beth; CARDER, Polly. *The eclectic curriculum in american music education: cotributions of Dalcroze, Kodaly, and Orff*. Reston, Virginia: Music Educators National Conference, 1972.

- PENNA, Maura. *Reavaliações e Buscas em Musicalização*. Loyola, São Paulo, 1990.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Liane Hentschke; Moderna, São Paulo, 2003.
- QUEIROZ, Luis Ricardo S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, 2004.
- SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa T. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.
- SILVA, Valéria Carvalho da. A consciência corporal no processo da educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003, p. 834-839. (1 CD-ROM).
- SOARES, Lisbeth. Atividades musicais na escola especial. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal. *Anais...Natal*, ABEM, 2002, p. 403-409. 1 D-ROM.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Liane Hentschke; Moderna, São Paulo, 2003.
- _____. *Musica, pensamiento y educación*. Traducción por Manuel Olasagasti. Morata, S. A. Madri, 1991.
- TRINDADE, Brasilena Pinto. A expressão corporal na atividade de execução musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003, p. 92-98. 1-CD-ROM.

A educação musical na terceira idade: uma proposta metodológica de sensibilização e iniciação à linguagem musical.

Marcelo Caires Luz

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM – SP)

Centro de Desenvolvimento Musical CAIRES

mcaires@uol.com.br

Resumo: Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso sobre a aplicação de uma proposta metodológica de Educação Musical junto a pessoas da terceira idade. O objetivo principal deste trabalho constituiu-se na sistematização e análise dos resultados obtidos com a implementação da metodologia de Sensibilização e Iniciação Musical, vivenciadas por grupos de idosos. A técnica utilizada foi a observação participante e registros fotográficos de campo, que permitiram a apresentação da descrição e análise dos resultados alcançados, em cada etapa do trabalho. Esta dissertação inclui, inicialmente, a apresentação dos fundamentos pedagógicos da Educação Musical, considerando sua especificidade, enquanto um trabalho realizado junto ao segmento idoso. Na seqüência são tratadas questões relativas ao processo de envelhecimento, além de colocações resultantes das reflexões sobre o perfil do educador musical na realização dessa docência com a terceira idade. Os resultados das análises permitiram indicar a possibilidade da alfabetização da linguagem musical na velhice e refletir sobre os mitos e estigmas sociais ligados à Educação Musical e ao Envelhecimento. Além disso, descreve, analiticamente, a etapa de Sensibilização, incluindo o trabalho com o fenômeno sonoro e as propriedades do som, o desenvolvimento rítmico e a dança como um instrumento potencializador da apreciação musical. Finalmente, encontra-se a análise dos resultados alcançados na etapa de Iniciação, suas fases, os conceitos trabalhados e seus processos.

No Brasil de hoje, a população com idade superior a 60 anos tem crescido significativamente, devido aos insistentes programas de controle da natalidade, da conscientização da importância de uma alimentação com qualidade e da expansão do saneamento básico oferecido pelos Estados e Municípios. Também compõem esta realidade os inúmeros avanços da medicina preventiva, da geriatria, da genética molecular, da farmacologia, da quimioterapia e das atuais pesquisas e descobertas da indústria biotecnológica (células-tronco), fatores que contribuem e, certamente, contribuirão para a preservação da vida humana.

Segundo estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população idosa do nosso país hoje é de aproximadamente 8,6%. A previsão para 2020 é de que haverá um idoso para cada 13 habitantes (BERQUÓ, 1996). As pesquisas atuais revelam que, em menos de 25 anos, os idosos serão 15% da população, a exemplo do que já vêm ocorrendo na Europa, nos Estados Unidos, no Canadá e no Japão, países nos quais o envelhecimento populacional também foi lentamente se incorporando à realidade social (NÉRI e DEBERT, 1999).

Embora a expectativa de vida brasileira seja inferior àquela dos países desenvolvidos, o crescimento da população com mais de 60 anos tem sido alvo de atenção dos educadores e profissionais das ciências humanas, sociais e médicas, que se preocupam em reintegrar essas

peças à sociedade, reduzindo sua exclusão e valorizando sua contribuição para o desenvolvimento econômico e social de nosso país. Por outro lado, não poderíamos deixar de mencionar a preocupação que existe com a qualidade de vida desse segmento.

Assistimos em nossa sociedade a inúmeras iniciativas que realizam programas de integração social da população idosa. Na sua maioria, esse público é composto por aposentados, muitos deles sofrendo de carência e múltiplos problemas, como a acentuação da condição de isolamento. Nesse sentido, Azambuja (1995, p. 97) acrescenta que:

[...] a essas condições somam-se o declínio de suas características físicas tais como rugas, cabelos brancos, diminuição da memória e dos sentidos e muitas outras, que unidas à sua marginalização determinam alterações psíquicas como a perda da confiança, da angústia e a depressão.

Do ponto de vista humanitário, esses fatos não podem ser desprezados, principalmente pelos que se interessam por ações na área da Educação. Muitas são as propostas sociais e educativas que envolvem os idosos, visando reeducar, recuperar velhos sonhos, reabilitar capacidades, desenvolver competências e socializar através de diferentes tipos de projetos. As programações existentes abrangem diversas áreas como: o lazer (excursões, bingos, chás da tarde, aniversários, crochê, etc.), atividades físicas (dança, biodança, alongamento, ioga, etc.) e as de cunho intelectual, cultural e religioso (aulas de culinária, de psicologia, festas folclóricas, terços e missas especiais para idosos e seus grupos, etc.).

Dessas propostas poucas se concretizam, pois se sabe ainda não existir profissionais devidamente qualificados para planejá-las e executá-las. Com frequência encontramos pessoas da própria comunidade desenvolvendo ações específicas voltadas a estimular o interesse e a participação dos idosos.

Dentre os diversos projetos educacionais realizados com esse segmento, destacam-se aqueles que incluem atividades musicais pelo seu significado relacionado à auto-satisfação e ao prazer. Esse envolvimento emocional acaba estimulando principalmente o resgate da auto-estima das pessoas nessa faixa etária. Azambuja (1995, p. 105), ao justificar sua opção metodológica para trabalhar a expressão e a criatividade na terceira idade, coloca que: “usamos sempre a música, popular ou erudita, porque favorece a expressividade, a coordenação, o ritmo e a emoção”.

O interesse pelo estudo sobre Educação Musical para idosos, despertou-se a partir da minha formação como educador musical e na percepção dos benefícios decorrentes dessa aprendizagem ao desenvolvimento do ser humano. Willems (1970, p. 11) explicita essa idéia ao

colocar que:

[A música] [...] enriquece o ser humano pelo poder do som e do ritmo, pelas virtudes próprias da melodia e da harmonia; eleva o nível cultural pela nobre beleza que emana das obras-primas; dá consolação e alegria ao ouvinte, ao executante e ao compositor. A música favorece o impulso da vida interior e apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidades, amor, inteligência e imaginação criadora. Por isso a música é encarada quase unanimemente como um fator cultural indispensável.

Por considerar a experiência com idosos extremamente envolvente e desafiadora, pelo enredamento do seu processo e resultados, o objeto desta pesquisa foi sistematizar e analisar os resultados obtidos por meio dessa proposta metodológica de Educação Musical vivenciada por idosos, verificando sua eficácia na ressignificação da Sensibilização e da Iniciação à Linguagem Musical, com a perspectiva de contribuir para uma renovação conceitual de projetos nesse segmento.

Na primeira parte, apresenta-se os fundamentos pedagógicos de uma Educação Musical contemporânea e analisa-se seus princípios frente à realidade dos idosos. Seqüencialmente, buscou-se discutir os mitos e os estigmas relacionados ao processo de envelhecimento e à Educação Musical, além de apresentar uma reflexão sobre o perfil desejado de um educador musical para trabalhar com o público na terceira idade. Na segunda, apresentou-se a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, uma breve descrição dos dados históricos referentes aos diferentes momentos de aplicação dessa proposta metodológica e o perfil dos idosos que participaram e ainda participam dessa atividade de Educação Musical. Na terceira parte, dissertou-se sobre as duas macro-etapas que constituem a metodologia utilizada para o desenvolvimento da Sensibilização e da Iniciação à Linguagem Musical, considerando suas fases, seus processos de desenvolvimento e os resultados alcançados.

Resultados alcançados

Ao sistematizar as concepções e a prática da proposta metodológica de Educação Musical para idosos e analisar seus resultados, expõe-se algumas considerações relevantes, a saber:

Sabe-se que a realidade da velhice traz em seu bojo uma série de limitações, mas também inúmeras possibilidades como as que puderam ser observadas e analisadas no decorrer da implantação dessa proposta metodológica de Sensibilização e Iniciação à Linguagem Musical na maturidade.

Em todos os momentos práticos objetivou-se fazer da aprendizagem musical, uma

atividade agradável, procurando “ensinar música, musicalmente”, além de trabalhar por uma Educação Musical de possibilidades, tal como preconizam os mestres da Educação Musical moderna e contemporânea.

É relevante ressaltar que todas as atividades levadas a efeito, ocorreram respeitando-se sempre as próprias habilidades e limites dos idosos trabalhados, quer físicos, quer cognitivos da faixa etária de mais de 60 anos.

Através da aprendizagem musical, percebeu-se que os participantes tiveram oportunidades de impulsionar a suas vidas interiores, através de atividades que promoveram o desenvolvimento das suas faculdades humanas, dentre elas, a cognição e a emotividade.

Ao refletir sobre a questão da musicalidade, incluindo a Sensibilização e a Iniciação à Música, enfatiza-se que a escolha do método foi importantíssima para não desvirtuar o sentido da aprendizagem, a fim de não priorizar o caráter meramente técnico da Linguagem Musical. O aluno e, em particular o aluno idoso, deve ser, desde o início do processo, estimulado à vivência e à interpretação do texto musical, para que essa aprendizagem atenda as suas expectativas e necessidades biopsicosociais.

Por outro lado, as propostas de Educação Musical para os idosos devem ter o cuidado de não infantilizá-los, mas constituir-se num meio facilitador de uma aprendizagem, que contribuirá para uma ampliação do referencial musical e cognitivo dos participantes, com repercussões positivas na sua qualidade de vida.

Constatamos, ainda, ao longo do trabalho, uma desconstrução da idéia preconcebida de que o idoso não aprende, pois os resultados da aprendizagem musical, apresentados pelos idosos, revelaram a existência dessa capacidade em todas as etapas e momentos do processo. Ainda em relação a mitos e estigmas observou-se que, no fluir das atividades musicais, aos poucos se desmoronava a idéia de que só aprende música, a criança, o jovem, ou o adulto com dotes especiais.

O trabalho de Educação Musical realizado com idosos revelou que velhice não é sinônimo de incapacidade, assim como é inaceitável que se associe sem restrições, velhice à doença e à perda da autonomia. Entendemos que estas idéias devem ser revertidas, e realmente o foram, quando os idosos conseguiram aprender música.

Quanto às capacidades mentais, notou-se que a aprendizagem musical levou os alunos idosos ao desenvolvimento de habilidades como as da memória, as do pensamento lógico

matemático e à capacidade de análise e de síntese, o que lhes possibilitou a assimilação da notação musical, do ritmo e da melodia, tendo chegado a decodificar a linguagem sonora a partir das estruturas sensoriais e simbólicas que constituem o alfabeto musical.

Através das atividades lúdicas, de dança e de expressão corporal, pode-se perceber que a música impelia os idosos a manifestações espontâneas e a uma maior liberdade de expressão, demonstrando um aumento da sensibilidade, uma ampliação da capacidade da percepção auditiva e corporal, liberando até a criatividade potencializada em cada um. Por meio desses exercícios musicais nota-se que aos poucos se foi amenizando o sentido de autocrítica dos participantes, e muitos dos bloqueios provocados pelos estigmas sócio-culturais introjetados anteriormente, foram ruindo; se desconstruindo.

Além das mudanças comportamentais, como o aumento da descontração e da alegria, pode-se observar ainda que se caracterizava o resgate da estima individual, o desenvolvimento do espírito de grupo e a sensação de pertencimento à sociedade que muito os fortalecia. Na medida em que os idosos conseguiam decodificar os símbolos que constituem o arcabouço gráfico da música, sentiam-se emocionados, o que valorizava os participantes, por conseguirem, enfrentar o medo de aprender música nessa faixa etária.

A descoberta de suas potencialidades abriu para a perspectiva de uma vida mais plena. A participação do grupo de idosos em apresentações para parentes e amigos, foi de extrema importância, promovendo a integração social dos participantes, o resgate de suas identidades como sujeitos com capacidades artísticas, alterando a condição de isolamento e tristeza que, em alguns casos, caracteriza a velhice.

O trabalho também permitiu reduzir a sensação de exclusão dos participantes, possibilitando a sua reintegração à sociedade, fato que permitiu a recuperação e a realização de velhos sonhos. É possível afirmar que as atividades musicais proporcionaram aflorar alegria, o prazer, a emoção, além de reavivar a memória e, especificamente, a memória musical dos idosos.

No que se refere à *Dança Sênior*® observou-se que a participação dos alunos nas atividades trouxe alguns resultados dignos de serem mencionados: primeiro, a grande motivação para a atividade física e mental; segundo, a ampliação da percepção corporal e musical e, em terceiro, o prazer pela possibilidade de se dançar expressando a música no gestual, através de movimentos físicos fundamentados no corpo em movimento.

Considerando os resultados decorrentes da prática de exercícios respiratórios e vocais

constantemente utilizados, constatou-se que as atividades de canto promoveram melhora da condição respiratória, melhor dicção e projeção vocal dos idosos envolvidos nessa proposta de trabalho.

Na fase de Iniciação Musical, através do manuseio de instrumentos de menor complexidade, tais como: a flauta doce e os instrumentos rítmicos da bandinha, pôde-se observar que houve um maior estímulo para a recuperação da coordenação motora fina, considerando os movimentos das mãos dos idosos, uma vez que muitos deles, em decorrência de fatores relativos ao envelhecimento, apresentavam uma considerável diminuição da sensibilidade dos movimentos sutis dos dedos.

As vivências revelaram, também, que quando os alunos entendiam os elementos constitutivos da música, como o som e o ritmo, passavam a atribuir um novo significado para a paisagem musical urbana, chegando a compreender melhor até a música moderna.

Quanto à formação do musicista na velhice, esta deve ser abrangente, englobando, dentre outras, as faculdades de percepção, comunicação, concentração, trabalho em equipe, autoconfiança, capacidade criativa, senso crítico e discernimento, a fim de garantir o desenvolvimento das muitas habilidades do ser humano.

O profissional de música deve entender as situações pedagógicas como um processo de construção, pela interação respeitosa com seus alunos, o que depende de constante atualização em suas áreas de atuação. Nesse sentido, a formação do educador musical para trabalhar com idosos deve considerar a multidisciplinaridade, incluindo, em especial, conhecimentos de Gerontologia Social, pois entre algumas ciências e a música há um constante inter-relacionamento. Além desses fundamentos a Educação Musical não pode perder de vista as necessidades do indivíduo e da sociedade, e os valores e princípios vigentes em nossa época, referências básicas da construção de uma proposta contemporânea, onde se trabalha com possibilidades e não com apenas dificuldades, como se fazia no antigo ensino de música no Brasil.

Finalizando, coloco que pôde haver a aprendizagem da Linguagem Musical na velhice, pois tal ocorreu nessa proposta. Ressalto, ainda, que a leitura de obras musicais, com todos os seus elementos constitutivos, levou os idosos a descobrirem que realmente podiam aprender música, o que lhes causou grande júbilo.

Sensibilizados e Iniciados à linguagem musical, ou seja, musicalmente alfabetizados, constatou-se que os idosos, interessados em ampliar com seus estudos musicais, puderam caminhar

com a interpretação musical de diversas obras em atividades de canto coral ou de aprendizagem de um determinado instrumento musical.

Por outro lado, cabe notar que compreendo o processo de autonomia com a linguagem numa perspectiva muito paralela com o de alfabetização de nossa língua materna, ou seja, o tempo a se estudar ou a continuidade com os estudos, depende, exclusivamente, dos objetivos almejados com o idioma sonoro.

Concluindo, afirmo que a visão “*a priori*” de que aprender música era impossível na velhice, foi se desvanecendo ao longo dos momentos em que vivenciei a aplicação dessa proposta metodológica, o que me leva à certeza de que a Educação Musical na Terceira Idade deve ser sempre uma tarefa desempenhada musicalmente, com princípios pedagógicos, alegria e prazer, e que o processo de alfabetização à linguagem musical, pode ser aplicado em qualquer faixa etária, independentemente de questões sociais e econômicas.

Referências

ABREU, Maria Celia de. *Para ser estudante da meia-idade em diante*. São Paulo: Gente, 1996.

ANDRÉ, Marli E. D. A. *A pesquisa no cotidiano escolar*. In: FAZENDA, Ivani (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

AZAMBUJA, Thais de. *Expressão e criatividade na terceira idade*. In: VERAS, Renato (Org.) *Terceira idade: um envelhecimento digno para o cidadão do futuro*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UnATI/UERJ, 1995.

BARROS, Myriam Moraes Lins de (Org.). *Velhice ou terceira idade?* 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

BERQUÓ, Elza. Considerações sobre o envelhecimento da população do Brasil. In: NERI, Anita Liberalesso; DEBERT, Guita Grin (Org.). *Velhice e sociedade*. Campinas: Papirus, 1999.

BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BEYER, Esther (Org.) *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

BLOT, Guylaine e Bernard. A dança. In: PORCHER, Louis (Org.) *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. Campinas: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*.

São Paulo: Peirópolis, 2001.

CAMPOS, Moema Craveiro. *A educação musical e o novo paradigma*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COELHO, Helena de Souza Nunes Wöhl. *Técnica vocal para coros*. 3. ed. São Leopoldo: Sinodal, 1994.

FORQUIN, Jean-Claude e GAGNARD, Madeleine. *A música*. In: PORCHER, Louis. *Educação artística: luxo ou necessidade?* 5. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUX, Maria. *Dança uma experiência de vida*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1983.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.

HADDAD, Sergio. A Educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. Mazagão (Org.). *Educação de jovens e adultos*. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

IZQUIERDO, Ivan. *Tempo de viver*. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

JEANDOT, Nicole. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 1993.

JOURDAIN, Robert. *Música, cérebro e êxtase: como a música captura a nossa imaginação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

KAIRÓS. *A apropriação do tempo livre: uma conquista do envelhecimento*. Ano 1, n. 1. São Paulo; EDUC, 1998.

_____. *Gerontologia educacional*. Ano 1, v. 4, n.1. São Paulo: EDUC, 1998.

_____. *Não somos cronos, somos Kairós*. Ano 1, n. 1. São Paulo; EDUC, 1998.

KACHAR, Vitória (Org.). *Longevidade: um novo desafio para a educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

LINO, Dulcimarta Lemos. *As "letra" de música*. In: BEYER, Esther (Org.) *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LORDA, C. Raúl. *Recreação na terceira idade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, J. *A pesquisa qualitativa*. In: FAZENDA, Ivani (Org.) *Metodologia de pesquisa*

educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

MEIRELLES, Morgana E. A. *Atividade física na 3ª idade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

MERCADANTE, Elisabeth F. *Velhice: a identidade estigmatizada*. In: REVISTA SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE (especial). *Velhice e Envelhecimento*. Ano XXIV, n. 75. São Paulo: Cortez, 2003.

MESSY, Jack. *A pessoa idosa não existe: uma abordagem psicanalítica da velhice*. São Paulo: ALEPH, 1999.

MONTEIRO, Pedro Paulo. *Envelhecer: histórias, encontros e transformações*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MORAGAS, Ricardo Moragas. *Gerontologia social: envelhecimento e qualidade de vida*. São Paulo: Paulinas, 1997.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. de A. (Org.). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.

NERI, Anita Liberalesso; DEBERT, Guita Grin (Org.). *Velhice e sociedade*. Campinas: Papirus, 1999.

NERI, Anita Liberalesso (Org.). *Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas*. Campinas: Papirus, 2001.

_____. *Maturidade e velhice*. Campinas: Papirus, 2001.

_____. *Qualidade de vida e idade madura*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1993.

_____. *Envelhecer num país de jovens*. Campinas: Unicamp, 1991.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia musical brasileira no século XX*. Brasília: MusiMed, 2000.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio Paulo F. de. *Referências Bibliográficas: um guia para documentar suas pesquisas incluindo Internet, Cd –Rom, multimeios*. São Paulo: Olho d'água, 2003.

PORCHER, Louis (Org.). *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.

REVISTA SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE (especial). *Velhice e envelhecimento*. Ano XXIV, n. 75. São Paulo: Cortez, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry e colaboradores. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Carmen Maria Mettig. *Educação Musical: método Willems; minha experiência pessoal*.

- Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 1990.
- SANTOS, Fátima Carneiro dos. *Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua*. São Paulo: Educ, 2002.
- SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: UNESP, 2001.
- _____. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.
- SIQUEIRA, Maria Eliane Catunda de. *Teorias sociológicas do envelhecimento*. In: NERI, Anita Liberalesso (Org.). *Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas*. Campinas: Papyrus, 2001.
- SUZIGAN, Geraldo de Oliveira. *Pensamento e linguagem musical: música e educação*. São Paulo: G4, 2002.
- SUZIGAN, Geraldo de Oliveira e SUZIGAN, Maria Lucia Cruz. *Educação musical: um fator preponderante na construção do Ser*. São Paulo: CLR Balieiro, 1986.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Crisitna Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- VARELLA, Ana Maria Ramos Sanchez. *Envelhecer com desenvolvimento pessoal*. São Paulo: Escuta, 2003.
- VERAS, Renato Peixoto (Org.) *Terceira idade: desafios para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UnATI/UERJ, 1997.
- _____. *Terceira idade: um envelhecimento digno para o cidadão do futuro*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UnATI/UERJ, 1995.
- _____. *Terceira Idade: alternativas para uma sociedade em transição*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UERJ, UnATI, 1999.
- VISCONTI, Márcia; BIAGIONI, Maria Zei. *Guia para educação e prática musical em escolas*. São Paulo: ABEMÚSICA, 2002.
- WILLEMS, Edgar. *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne (Suíça): Edições Pró-música, 1970.
- _____. *Solfejo: curso elementar*. São Paulo: Fermata, 2000.
- WISNICK, Jose Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ZIMERMAN, Guite I. *Velhice: aspectos biopsicossociais*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

A educação musical nas escolas públicas: mapeando a realidade de Salvador

Poliana Carvalho de Almeida

Universidade Federal da Bahia (UFBA)
polianacarvalhoalmeida@yahoo.com.br

Resumo: A presente pesquisa, em fase de execução, tem como objetivo mapear a situação da Educação musical nas escolas da rede municipal pública de Salvador, a partir da visão dos próprios professores de música do município. Por falta de conhecimento do contexto da educação pública, os projetos elaborados para o ensino de música não são adequados à realidade, impondo assim, aos alunos e professores de música, práticas pedagógicas descontextualizadas. Os pontos sob investigação podem ser resumidos nas seguintes perguntas: quem são, onde estão e quais as condições de trabalho dos professores de música da rede municipal de Salvador?

Introdução

Com o respaldado da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996), após anos de ausência, a música volta à escola básica brasileira como disciplina curricular. Infelizmente essa nova prerrogativa legal não garante a qualidade e a democratização do ensino da mesma. Segundo a pesquisadora Maura Penna, para que o espaço da música na escola básica seja ocupado de maneira significativa, faz-se necessário um compromisso por parte dos educadores musicais com as especificidades do ensino de arte nesse novo contexto. (PENNA, 2002, p. 7).

Ao entrar na rede municipal de ensino como professora de música em 2004, fui em busca de documentos da Secretaria da Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Salvador (SMEC), que estabelecessem objetivos e marcos pedagógicos para o ensino de música; descobri que essas informações eram de caráter geral¹, supus então que cada professor da rede municipal fazia seu planejamento de ensino de acordo com seus próprios pressupostos pedagógicos. Entrei em contato com alguns professores de música da rede e percebi que muitos deles estavam como eu: desarticulados, empreendendo iniciativas isoladas. Enfim, constatei que faltam dados acessíveis sobre educação musical nas escolas da rede municipal, que nos permitam traçar o seu perfil. Este foi um dos questionamentos que me levou a escolher o tema “A Educação Musical nas Escolas Públicas: mapeando a realidade de Salvador”, e realizar a presente pesquisa, em andamento.

¹ As orientações para a área de Artes nas escolas da rede municipal de Salvador encontram-se no documento Escola Arte e Alegria (1999), que se configura mais como uma proposta do governo anterior. Atualmente está em discussão um documento contendo os marcos de aprendizagem para o ensino de Arte de 5ª a 8ª série.

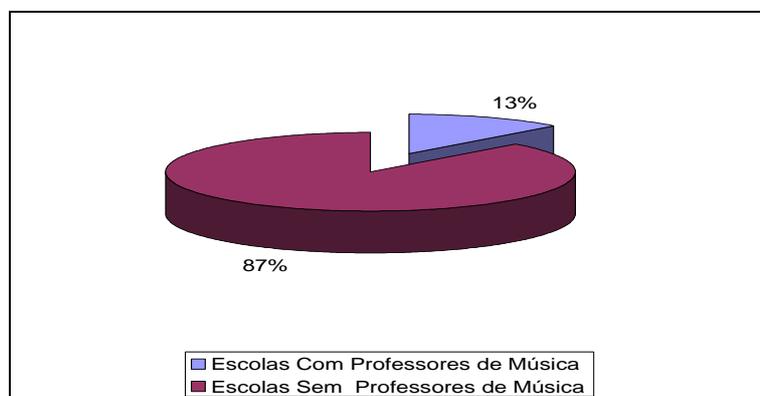
Justificativa

Quando falamos em sistema público de ensino, inevitavelmente nos deparamos com alguns pensamentos de senso comum relacionados à qualidade do ensino oferecido, à clientela, ou, até mesmo, à competência dos profissionais docentes envolvidos nessa área. Nesse sentido, destaca-se a questão levantada por Maura Penna.

[...] acreditamos que é preciso questionar aquilo que parece óbvio, procurando ultrapassar as visões correntes e aprofundar a nossa compreensão das múltiplas facetas de um problema. Porque também é fato que poucas vezes baseamos a discussão dos problemas de nossa área em dados sistemáticos, assim como poucas vezes questionamos até que ponto a educação musical tem se comprometido com a música na escola de educação básica. (PENNA, 2002, p. 8)

Atualmente existem aproximadamente 350 escolas na rede pública municipal em área urbana de Salvador, atendendo um total de 190.000 alunos². O quadro da SMEC comporta aproximadamente 4.252 professores, entre concursados (efetivos) e substitutos (estagiários). Deste total, apenas 41 são professores de Música, correspondendo a uma porcentagem de 0,96%. Este número reduzido de professores está refletido no baixo número de escolas com aula de Música no município: apenas 44 escolas (12,65%). Através de uma operação matemática simples podemos chegar ao número assustador de 4634 alunos para cada professor de música.

Gráfico 1: escolas municipais de Salvador que possuem professor de música.



Mapear a Educação Musical através da perspectiva desses profissionais (1) afasta-nos do senso comum, das idéias preconcebidas, sobre educação musical em escolas públicas e os profissionais da área, e (2) fornece para os educadores musicais, pesquisadores da área, e gestores da educação municipal, dados que podem embasar propostas efetivas para educação musical nas

² Dados da SMEC (site). Estima-se em cerca de 350 escolas com base no em informações do site da SMEC, embora o INEP (instituto nacional educação e pesquisa) apresente dados que não coincidem com os aqui apresentados.

escolas básicas, permitindo a elaboração de intervenções mais eficientes no sentido de atender às necessidades desses profissionais no desempenho de suas funções.

Objetivo Geral

Espera-se traçar um perfil da Educação musical nas escolas públicas municipais, que permita a elaboração de projetos na área educacional visando assim à promoção de um ensino de música de qualidade nesse contexto.

Questão de Pesquisa

Poderíamos de uma maneira resumida, descrever os objetivos desse projeto através da seguinte questão: **Quem são, onde estão, e quais são as condições de trabalho dos professores de música da rede municipal de Salvador?**

Fundamentação Teórica

Existem atualmente muitos pedagogos musicais buscando entender o que é realmente relevante para que o ensino de música seja eficaz em escolas de educação básica no Brasil. Dentre eles gostaria de destacar os trabalhos de Maura Penna (2001, 2002 e 2004), Rosa Fuks (1991) e Alícia Maria Loureiro (2003, 2004). Uma das pesquisas de Maura Penna, desenvolvida no contexto escolar, nas escolas da rede estadual da Grande João Pessoa³, constatou a “ausência significativa” de professores de música nas instituições escolares investigadas e, como consequência, concluiu que “a música não está conseguindo ocupar com eficiência o espaço que poderia ter na educação básica.” (PENNA, 2002, p. 7). Para a autora os dados da pesquisa revelam a falta de “compromisso claro com a escola regular”, que tem se refletido na formação dos professores e na falta de propostas metodológicas adequadas ao contexto em questão. (PENNA, 2002, p. 7)

Rosa Fuks (1991) descreve no livro “O Discurso do Silêncio” o processo histórico do ensino de música que resultou em sua ausência nas escolas brasileiras, ausência chamada pela autora de “silêncio musical”. Existem dois pontos de tensão apontados por Rosa Fuks (1991): a concepção de ensino musical baseada em práticas pedagógicas de Conservatórios, e a concepção de música trazida pelos alunos, baseada em suas vivências fora do ambiente escolar. Em outras

³ Vale ressaltar que na pesquisa foram investigadas todas as escolas da Grande João Pessoa. Os dados dessa pesquisa foram apresentados no artigo “Professores de Música nas Escolas Públicas de Ensino Médio e Fundamental: uma ausência significativa”.

palavras, é como se existissem “dois mundos de existência de música” (BEYER, 1999, p. 10): um mundo da criatividade musical do povo brasileiro e mundo da música como conhecimento formal.

Atualmente a educação musical praticada nas escolas brasileiras “mostra-se como um complexo heterogêneo onde encontramos a convivência de diversas e variadas práticas e discursos.” (LOUREIRO, 2004, p. 65). De um lado, segundo Marisa Fonterrada (1993), estão as tendências tradicionais, *lineares* (tradicionais), de outro as tendências *não-lineares* (renovadas, alternativas). (FONTERRADA, 1993 *apud* LOUREIRO, 2004, p. 67)

Infelizmente há uma carência de estudos sobre a prática pedagógica musical nas salas de aula, mesmo assim percebe-se que essas práticas são influenciadas por linhas filosóficas educacionais, muitas vezes não declaradas e nem ao menos percebidas pelos professores, que as seguem sem muitas vezes perceberem seus valores e ideologias. Outra característica da educação musical contemporânea tem sido o distanciamento da produção acadêmica (teoria) das realidades escolares (prática). A variedade de práticas deveria ser vista como ponto positivo, se fosse traduzida em propostas consistentes, mas atualmente constitui-se num sinal de confusão pedagógica. E é nesse contexto de confusão de práticas, que se encontram as instituições escolares, principalmente as públicas, que vivem o dilema de serem obrigadas a oferecer o ensino de Artes, embora não tenham estruturado o que ensinar e como ensinar. Existem, ainda, outros complicadores, como a crise na formação acadêmica dos professores de música.

Assim, podemos concluir que, não adianta traçar planos de Educação Musical, em outras palavras, projetos e pacotes prontos, se não se conhece a realidade das instituições escolares públicas. Seria importante, isso sim, enquanto educadores musicais, compreendermos o contexto escolar brasileiro. Um breve olhar sobre sua história, sobre a realidade da escola pública e suas lutas, sobre as contradições ideológicas de suas práticas pedagógicas e sobre a legislação a que as instituições educacionais estão submetidas, seriam passos essenciais na busca de soluções convenientes.

A educação compreende em si questões sociopolíticas, pedagógicas e filosóficas de interesses muitas vezes antagônicos, o que torna sua compreensão uma tarefa deveras árdua. Podem ser identificadas neste contexto histórico duas tendências pedagógicas: as “Liberais” e as “Progressivas”. (LIBÂNEO, 1987, p. 20-21). Durante os últimos 50 anos a tendência pedagógica liberal⁴, ora de forma Tradicional ora de forma Renovada, tem norteado a prática educacional

⁴ Longe de significar conquista da liberdade do indivíduo e da sociedade o termo “liberal”, significa também sujeição ao sistema Capitalista, que tem como forma de geração de riquezas a exploração da força de trabalho humana e desencadeiam uma série de injustiças e desigualdades sociais.

brasileira. (LIBÂNEO,1987, p. 21-22). No entanto, a pedagogia dominante atualmente, pelo menos ideologicamente, tem sido a Construtivista. Porém sua aplicação à realidade brasileira foi prejudicada devido ao não entendimento por parte do professores de seus pressupostos básicos. (BRASIL, 1997, p. 32-33)

Enfim, podemos dizer que, embora influenciada por tendências educacionais internacionais, atingida por acordos governamentais baseados em interesses controversos, vítima das reformas tumultuadas e políticas públicas desfavorecedoras, a educação brasileira continua o seu caminho. Não é de se admirar que em pleno século XXI ainda sustentamos estatísticas que nos colocam em grande defasagem quando nos comparamos a outros países. (ARANHA, 2005, p. 224-225). Exemplo dessa defasagem é o desmonte do nosso sistema público de ensino, financiado por apenas 3,8% do Produto Interno Bruto Nacional (PIB). No Brasil dos cerca de 35 milhões alunos matriculados, 4 milhões são reprovados, mais 3 milhões abandonam os estudos e apenas 2,7 milhões concluem a 8ª série. A estrutura física das nossas escolas públicas é alarmante: das 169 mil escolas, 11% não possuem água e esgoto, 23% não possuem energia elétrica, 77% não possuem biblioteca. (LEHER, 2005, p. 2). Concluimos assim que o ensino das Artes no Brasil, semelhantemente à educação geral, é marcado por constantes políticas de ruptura e descontinuidade. Exemplos disso são os diferentes planos de educação musical, empreendidos ao longo de nossa história de trajetória “lenta e reformista.” (MATEIRO, 2006, p. 1). No entanto, a escola pública sobrevive, apesar de todos os revezes de sua história, e participar do esforço de melhorar esta situação é um desafio para a Educação Musical.

Atualmente o ensino de música em instituições de ensino regular encontra-se sob os novos pressupostos legais trazidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e pelos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (1997). A nova Lei de Diretrizes e bases da Educação (lei 9.394/96), em seu artigo segundo, estabelece a obrigatoriedade o ensino da Arte. Com base nessa lei as mudanças são muito sutis quanto à garantia da música no espaço escolar como disciplina. Com o objetivo, como o próprio nome sugere, de dar parâmetros para a organização dos programas e currículos escolares, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCN constituem-se num conjunto de documentos publicados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), publicados em 1997. Existe um volume dedicado à Arte, em cada conjunto de documentos dos PCNs (PCN-Arte 1ª a 4ª e PCN-Arte 5ª a 8ª). Maura Penna (2001) discute a abrangência e complexidade que esses documentos conferem à área de Arte, e argumenta também que os mesmos “configuram claramente uma orientação oficial para a prática pedagógica nas escolas.” (PENNA, 2001, p. 31-32).

Metodologia

Constituem o universo de pesquisa as escolas da educação básica municipal de Salvador que possuem ensino de música. Por ter como objetivo da presente pesquisa em andamento mapear a situação atual do ensino de música nessas escolas, foi escolhida a metodologia de pesquisa quantitativa, de natureza descritiva e exploratória, segundo a concepção de Babbie (2005), através de um pequeno *survey*.

Os questionários⁵ serão os instrumentos de coleta de dados e contemplarão os seguintes temas: perfil do professor de música da rede municipal, a clientela da rede municipal, a estrutura física das escolas municipais e aspectos pedagógico-musicais. Os dados da pesquisa serão demonstrados através de gráficos e tabelas para melhor visualização⁶. Considerar-se-á na pesquisa de campo o levantamento de documentos da SMEC que abordem ou contemplem o tema educação musical ou música e entrevistas a funcionários e coordenadores da área de Artes da SMEC. E, através de pesquisa bibliográfica, serão levantadas pesquisas de natureza semelhante a esta.

Quanto às atividades de pesquisa, destacamos as realizadas até o presente momento e outras que estão em curso, bem como alguns dados preliminares obtidos.

As ações realizadas até o momento são:

- Pesquisa bibliográfica.
- Elaboração do Projeto de Pesquisa.
- Levantamento de dados estatísticos junto à Secretaria de Educação e cultura de Salvador (SMEC).
- Levantamento e análise dos documentos, elaborados pela SMEC, referentes à área de Arte.
- Aplicação do questionário piloto (Q.1).

Ações que estão sendo realizadas na fase atual da pesquisa:

- Reelaboração do questionário de pesquisa (Q. 2).

⁵ Foram elaborados 2 questionários: Q.1(questionário pequeno); Q.2 (questionário mais detalhado).

⁶ Como resultado, ao final da pesquisa, espera-se: mapear a localização das escolas contempladas com o ensino de música; fornecer dados sobre os professores de música da rede municipal de Salvador e construir gráficos com o número de professores generalistas e professores de música, a quantidade de professores da Área de Arte, quantidade de escolas que têm aula de Arte, distribuição do ensino de música nos níveis de ensino, perfil dos professores (informações gerais, atuação pedagógica e formação acadêmica.), aspectos físicos e estruturais das escolas onde atuam os professores de música (estrutura física, materiais, porte, localização, corpo docente e direção e quantidade de alunos e suas características sócio-culturais).

- Aplicação do questionário de pesquisa⁷ (Q.1).

Dados preliminares da pesquisa:

- Número de professores de música da rede municipal de Salvador.
- Número de escolas da rede pública municipal de Salvador que têm aula de música.

Para concluir, gostaria de lembrar que o documento mais recente e norteador do ensino da Arte em nível municipal é o livro “Escola Arte e Alegria”, publicado em 1999 pela prefeitura municipal de Salvador, através da SMEC. Esse documento contém orientações para a educação nas escolas públicas municipais, estando fundamentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). No entanto, acredito que este documento, assim como todos os outros documentos oficiais mencionados anteriormente, mesmo tendo avançado em várias questões importantes e que norteiam a educação brasileira, precisam ser alvo de um olhar crítico por parte dos educadores.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo, Moderna, 2004.

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BEYER, Esther. Fazer ou entender música. In: BEYER, Esther (Org.). *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999, p. 09-31.

BISPO, Antônio Alexandre. *Problemas da história da educação musical dos séculos XIX e XX*. Disponível em: <<http://www.akademie-brasil-europa.org/Materiais-abe-59.htm> - 14k> Acesso em: 05 maio 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. 1997. v. 6. Arte. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm>>. Acesso em: 10 maio 2005.

FONSECA, Fábio do Nascimento. Parâmetros Curriculares Nacionais: Possibilidades, limites e implicações. In PENNA, Maura; PEREGRINO, Yara Rosas; [et. al.]. *É este o ensino de arte que*

⁷ Para a aplicação dos questionários de pesquisa estão sendo feitos contatos com os professores por telefone. Neste contato por telefone são feitas as perguntas do questionário (Q.1) e, procuro saber do interesse e disponibilidade do professor para responder um questionário mais detalhado.

queremos? uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária/ CCHLA/PPGE, 2001, p.15-30.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (Coleção Leitura). 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991. (Série Música e Cultura v. 1).

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1987.

GHIRARDELLI Jr., Carlos. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LEHER, Roberto. *O público como expressão das lutas sociais: dilemas nas lutas sindicais e dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública*. Disponível em: <www.lpp-uerj.net/outrobrasil/Docs/1512200515388_Analise_Leher_out_05.doc>. Acesso em: 06 maio 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção Papirus Educação).

LOUREIRO, Alícia Maria. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.10, p. 65-74, março de 2004.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. *Educação musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais*. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/Revista_> Acesso em: 06 maio 2006.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, set. 2002.

PENNA, Maura. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?* Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária/ CCHLA/PPGE, 2001, p. 31-80.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p.19-28, março de 2004.

PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. (Série Educação). 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Escola, arte e alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador*. Salvador: SMEC, 1999.

SARDELICH, Maria Emília. *Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a06n114.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2006.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. In: Associação Brasileira de Educação Musical. *Fundamentos da Educação Musical*, n.1, ABEM, 1993.

A experiência prévia do aluno: os cuidados a serem observados

Jorge Luis Sacramento de Almeida

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

sacramen@ufba.br

jorgebaguinha@hotmail.com

Resumo: Esta comunicação é resultado da minha inquietude ao perceber que muitos trabalhos de pesquisa no ensino de música nos últimos tempos estão explorando e até mesmo propondo o aproveitamento da experiência prévia dos alunos como metodologia de ensino de música nas escolas formais. A questão central é alertar para as armadilhas que podemos cair se não tivermos clareza acerca deste tema. O ponto de partida é como e quando devemos de fato utilizar a experiência prévia do aluno. Algumas questões também foram necessárias neste trabalho: Será que qualquer experiência pode ser aproveitada? Os educadores musicais estão preparados para isto? Os alunos entenderão essa proposta? Tenho como principal referência a tese da educadora e pesquisadora Margarete Arroyo, que trabalhou observando o processo de ensino entre o universo popular e o acadêmico, utilizando o material etnográfico coletado no Congado e no Conservatório em Belo Horizonte, Minas Gerais. As pesquisas do educador Paulo Freire, que defende a utilização da cultura popular e do conhecimento que os alunos trazem de casa para melhorar a educação, também foram utilizadas como referência. Freire desenvolveu várias atividades como educador, da docência à criação de idéias e métodos. Sua metodologia foi muito usada em campanhas de alfabetização de adultos. No Brasil, um país tão diversificado e rico culturalmente, esta forma de ensinar música pode ser bastante enriquecedora. Alguns recursos do processo de ensino não-formal podem ser de grande eficácia para a utilização dessa metodologia em escola formal de música. Porém, precisamos ficar atentos na utilização destes recursos em uma sala de aula tradicional, no sentido de não permitir petrificar estes conhecimentos, pois um dos mais importantes recursos desta forma de aprender é a não dissociação da movimentação corporal. Dessa forma a experiência será negativa.

A idéia deste trabalho começou quando estávamos no fórum do semestre 2005.1, na disciplina Fundamentos V, ministrada pela professora Ana Cristina Tourinho, expondo as questões abordadas pelo Educador David Elliot, em seu livro, *A Nova Filosofia da Educação Musical*. O professor Ricardo Bordini, um dos organizadores do fórum, depois de apresentados todos os trabalhos, colocou a seguinte afirmação: “[...] Os educadores musicais não conhecem os problemas da educação musical [...]”. Essa afirmação, além de ter chocado a todos os alunos da disciplina, particularmente me chamou a atenção e resolvi escrever acerca de um tema que acredito ser um problema da educação musical.

Na história da educação no Brasil, que vem dos jesuítas, passando pelo Império, República até os anos que precedem o lançamento do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova e depois a partir da década de 1930, já passamos por diversos movimentos que chegaram como soluções dos problemas educacionais no país e por questões sócio/político não funcionaram e foram interrompidos ou esquecidos. Posso citar como exemplo a criação da primeira escola de formação de professores em nível universitário em 1935 e que foi interrompida em 1938. Também teve a criação em 1937, por Getúlio Vargas, da Universidade do Brasil que “previa” uma Faculdade

Nacional de Educação, recebendo o nome de Faculdade Nacional de Filosofia, dividida em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia.

Como problema, refiro-me nesta comunicação a grande quantidade de trabalhos onde se tem como tema a utilização da “experiência prévia” do aluno como metodologia de ensino. Tenho observado este fato e classifico como um modismo na área de ensino de música. Só para clarear acerca do termo “modismo”, pesquisei no dicionário o significado desta palavra: “Aquilo que está em moda, tendo, portanto, caráter efêmero” (FERREIRA, 1999, p. 1352). O que me deixa preocupado é a expressão “caráter efêmero”, que significa “caráter passageiro”, que para mim é o grande perigo do “modismo”. Nos diversos trabalhos este tema aparece com alguns nomes diferentes: “Aproveitar a experiência prévia do aluno”; “Saber do senso comum”; “Experiências não-escolar”.

Swanwick argumenta:

[...] elementos da música popular entraram em cena na educação musical formal. Mas, para tornar-se respeitável e apropriadamente institucionalizada, música popular tem que ser modificada, abstraída e analisada para se adequar às salas de aula, aos horários fixos e aos objetivos da educação musical (SWANWICK, 2003, p. 52).

Na Educação Musical já existe várias pesquisas utilizando o conhecimento popular para desenvolver processo de ensino/aprendizagem dentro do espaço acadêmico (SILVA, 2003; PAIVA, 2003; KARAN, 2003; ARROYO, 2001; CANDUSSO, 2002; DANTAS, 2001). Ressalto Margarete Arroyo, que desenvolveu sua tese de doutorado em uma comunidade cultural, com um posicionamento de caráter etnográfico, com observação participativa, no Congado e também no conservatório em Belo Horizonte, observando os processos de ensino e aprendizagem desses dois mundos. Desta forma, buscou entender a dicotomia desses universos e como eles podem também interagir, proporcionando um avanço no ensino de música, principalmente no conservatório, onde observou-se uma redução no quesito evasão quando a música popular começou a ser inserida como conteúdo das disciplinas. Afirma Arroyo: “A experiência extra-escolar dos alunos deve ser valorizadas como visão de mundo” (ARROYO, 1999, p. 17).

Um aspecto crucial sobre este tema é perceber e entender a essência do conhecimento que está se pretende levar para a escola, onde a identidade cultural precisa ser levada em consideração. Como observa Freire: “Ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural” (FREIRE, 2000, p. 46.). Ressalto que quando falo em identidade cultural, trata-se em identificar em uma determinada comunidade, características que possam identificar e nomear as pessoas que lá

nasceram, viveram e aprenderam suas crenças e costumes dentro de um processo de ensino/aprendizagem que conhecemos como não-formal, onde a observação, imitação, repetição e improvisação com criatividade são as principais atividades metodológicas.

Na minha dissertação de Mestrado, que tem o título: “*Ensino de música com ênfase na experiência prévia dos alunos: uma experiência com percussionistas de Salvador*”, coloquei como principal referencial teórico, as questões desenvolvidas e divulgadas pelo professor e pesquisador Paulo Freire, que defende a utilização da cultura popular e do conhecimento que os alunos trazem de casa, para melhorar a educação. Freire desenvolveu várias atividades como educador, da docência à criação de idéias e métodos. Sua metodologia foi muito usada em campanhas de alfabetização de adultos. Trata-se de obra que vem sendo reconhecida em todo mundo como uma contribuição da América Latina para a pedagogia universal. Freire diz: “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 2000, p. 33.).

Nesse trabalho, convidei percussionistas com larga experiência popular e que nunca tiveram acesso ao aprendizado do código musical para participarem de um projeto com o título de “*Formação de Agentes Multiplicadores*”, onde a troca de saberes permeou todo o trabalho. Como experimento, utilizei os ritmos afro-decendentes para facilitar a transmissão e a aquisição do conhecimento teórico. Essa metodologia foi testada durante 27 aulas no ano de 2003 com 25 alunos de 11 entidades culturais de Salvador. Por isso compartilhei da consciência ética expressada por Paulo Freire: “[...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógica com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito” (FREIRE, 2000, p. 90).

O educador Abel Moraes, em seu trabalho “*Multifrenia na Educação Musical*”, que é outro problema, cita Freire (2001) onde sugere se partir da realidade cotidiana dos alunos, mas não se restringir a ela, para que eles tenham acesso a “um ensino de música embasado na contrastação crítica de conteúdos musicais”, o que pressupõe a inclusão de músicas praticadas em diferentes espaços sociais. Quando Moraes coloca a expressão “não se restringir a ela”, acredito que ele pretende alertar aos educadores para que não invertam a situação e coloquem a cultura popular como o único caminho para o ensino de música. Arroyo em seu artigo sobre a cultura musical e o processo de ensino/aprendizagem, também alerta para esse risco: “[...] é preciso ter cuidado para não ficar limitado a considerar a experiência do aluno apenas com o objetivo de alcançar o que o sistema escolar considera o que eles deveriam saber” (ARROYO, 1999, p. 17).

Moraes afirma que Freire não considera o cotidiano dos alunos como um objetivo, mas como um ponto de partida para as práticas educacionais e propõe que o currículo seja construído “de baixo para cima”, obtendo da aula de música uma oportunidade de ação significativa.

Aproveitar o conhecimento prévio do aluno significa entender as estruturas do cotidiano. Esta percepção de algo que parece distante é o grande desafio do educador que resolve experimentar esta metodologia. Ampliar os horizontes educacionais, com olhares e ferramentas de outras áreas, como etnomusicologia, antropologia, sociologia, musicologia, pode ajudar a entender melhor os diversos contextos sócio/culturais aos quais os educadores estão envolvidos. Arroyo ressalta: “Partir da experiência dos estudantes significa, antropologicamente, acolher o que lhes é familiar e, portanto, significativo” (ARROYO, 1999, p. 17). Nesse sentido, chegamos a concluir que não se pode isolar a educação musical de outras ciências. As áreas supracitadas podem ajudar a ampliar os olhares dos pedagogos e encontrar outras possibilidades de ensino, onde as manifestações culturais de um povo devem ser consideradas como processo educacional intencional, porém diferente da escola. Vale ressaltar que a academia conceitua esse ensino de não-formal..

O educador Pedro Lucio Barboza, desenvolveu o seu mestrado com o título de “*Educação formal e não formal: Um diálogo necessário*” (1995), onde alerta para as diversas formas de educação não formal que acontecem em movimentos sociais e políticos, como por exemplo: passeatas, greves, reunião de líderes comunitários, entre outros. Entre muitas citações, ele afirma que: “A educação não formal, é por nós pensada, como sendo as práticas de organização popular nos movimentos sociais, que visam superar a opressão existente na sociedade” (BARBOZA, 1995, p. 16).

De fato, os responsáveis pela sistematização da educação não-formal têm uma preocupação de desenvolver os seus alunos uma consciência comportamental dentro de uma sociedade ao qual estão inseridos e do mundo a que pertencem enquanto Ser pensante. Encontrei nos escritos de Paulo Freire a seguinte afirmação acerca deste tema: “Ao tematizar o cotidiano, a educação estará incluindo a formação da consciência crítica, os valores em seus objetivos, pois no cotidiano encontram-se escondidas estruturas de comportamento” (FREIRE, 2000).

Apesar das tentativas de transformação da educação no Brasil, percebe-se que os professores ainda convivem com paradigmas clássicos, herdeiros de uma pedagogia européia, tradicionalista, onde o professor assume o papel de detentor do saber e o aluno aquele que precisa aprender. Educação Bancária é como Paulo Freire conceitua este processo. Nessa linha de conduta pedagógica, a punição ao aluno é a principal ferramenta dessa demonstração de poder. Porém, apesar de todos os séculos convivendo e absorvendo essas influências, percebe-se que nas últimas décadas do século XX e neste início século XXI, muitas pesquisas apontam no sentido de mostrar a realidade do ensino brasileiro, transformá-la e mudar esses paradigmas. Illich, por exemplo, fala de desescolarização da sociedade e Freire ressalta o seguinte a esse respeito: “Se por um lado, não posso

me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, se realmente progressista, impor-lhes arrogantemente o meu saber como o verdadeiro” (FREIRE, 2000, p. 91).

Outro fato importante neste processo educacional é quando saímos do papel, da teoria e colocamos em prática nas escolas. As dificuldades aparecem como desafios aparentemente insolúveis. O educador, por exemplo, tem como desafio encontrar uma forma de utilizar esses conhecimentos sem petrificá-los em sala de aula. O fato é que o processo de ensino popular está completamente atrelado à movimentação corporal. Posso citar o ensaio da Banda Infantil do Ilê Aiyê (bloco afro de Salvador), onde presenciei esta movimentação do corpo junto com o aprender a tocar.

A distância que existe entre o saber acadêmico e o saber popular dificulta a relação educando/educador, pois, a grande maioria dos alunos que possuem experiência musical com capacidade de participar desse processo já atingiu a idade adulta, possui baixa escolaridade, mora em periferia e tem renda mínima. Dessa forma, não vêem, ou não acreditam na possibilidade de atuarem como agentes portadores de conteúdos que possam enriquecer no ensino da educação musical em uma instituição formal. Para essas pessoas entrarem na Universidade pela via do vestibular é tão distante que parece utópico falar em aproveitamento do conhecimento prévio desses alunos nessa mesma Instituição.

Uma das diferenças entre os dois saberes - popular e acadêmico - é que, o acadêmico é construído em sala de aula, durante alguns anos de academia e às vezes sem nenhuma ligação com o contexto sócio/cultural, apenas conhecimento adquirido e que servirá a uma determinada parcela da sociedade. O senso comum, o saber adquirido na escola não-formal é construído durante uma vida inteira, baseados em conceitos formados ao longo de décadas e que formam a base cultural de um povo, de uma comunidade. Por ser construído desta forma, transmitido de forma oral, de geração para geração, este saber se torna mais sólido. Porém, esta forma de transmissão na contemporaneidade está se tornando um risco para a perpetuação dos conhecimentos dessas culturais. As crianças e os adolescentes, que são os mantenedores desses saberes, não querem participar das atividades deixadas pelos seus ancestrais. Elas estão envolvidas pela atualidade, onde tudo acontece muito rápido, justo contrário dos rituais de aprendizagem das comunidades culturais, onde o processo de ensino normalmente leva anos para chegar a uma sólida sabedoria de fato. Eliane Garzes afirma que: “Os saberes são aqueles que os homens trazem consigo de suas experiências, vivências, que lhes são repassados de uma determinada cultura, de valores, normas e que são constituídos durante o percurso de suas vidas” (GARZES, 2003, p. 20).

Enfim, a partir desses relatos e das citações colocadas neste trabalho, pode-se realmente afirmar que este tema é muito complexo e que ainda precisa ser debatido, pesquisado e analisado pelos pesquisadores, educadores e membros das comunidades. Portanto, concluo que é preciso chegar a uma clareza maior do que se planeja com a utilização do conhecimento prévio dos alunos em sala de aula e de que forma pode-se realmente aproveitar esses saberes na escola. Acredito que a escola oficial precisa reconhecer a necessidade de uma interação maior entre esses dois mundos e não se isentar de sua ligação com a educação não-formal, justo onde se desenvolve o senso comum do indivíduo inserido em uma sociedade. Afinal de conta a educação é uma das principais ferramentas de desenvolvimento de um povo, pois ela está ligada aos à dinâmica das relações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Referências

- ALMEIDA, Jorge. *Ensino de música com ênfase na experiência prévia dos alunos: uma experiência com percussionista de Salvador*. 2004. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- _____. *Música popular em um Conservatório de Música*. Revista da ABEM. Porto Alegre, nº 6, p 59-67. Set. 2001.
- BARBOZA, Pedro Lúcio. *Educação formal e não formal: um diálogo necessário*. 1995. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, Paraíba.
- CANDUSSO, Flavia. *O Sistema de ensino e aprendizagem da Banda Lactomia: um estudo de caso*. 2002. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- DANTAS, Andréa Stewart. *O Tamborim e seus devires na linguagem dos sambas de enredo*. Revista da ABEM. Porto Alegre. n. 6. p 17-25. 2001.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *O dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.
- GARZES, Eliane. *A gestão do conhecimento e a educação*. Revista *abeducatio*. n. 27. p. 19-26. São Paulo, 2003.
- KARAN, Cláudio Motta Paasos. *Oficinas de percussão: uma proposta músico-pedagógica*. In : ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., Florianópolis, 2003. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. 1 CD-ROM.

MORAES, Abel. Multifrenia na educação musical: confronto de abordagens pedagógicas e possibilidades para as profissões da música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., Belo Horizonte: 2005. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2005. 1 CD-ROM.

PAIVA, Rodrigo Gudin. Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos. In : ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL,12., Florianópolis, 2003. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. 1 CD-ROM.

SILVA, Cibele. *Processos de ensino/aprendizagem musical na escola de samba Pena Branca e no bloco Rato Seco em Diamantina*. In : ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL,12., Florianópolis, 2003. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. 1 CD-ROM.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Ana Cristina Tourinho. Moderna, São Paulo. 2003.

A formação de nível técnico e a atuação profissional de técnicos em música: construindo, ampliando e transformando o conhecimento

Jaqueline Câmara Leite

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

leitejaqueline@yahoo.com.br

Resumo: A presente pesquisa, em fase de execução, possui uma natureza descritiva e explicativa e pretende responder a questão principal através da investigação qualitativa, adotando uma abordagem sócio-histórica, compreendida principalmente através de dois autores: Lev Vygostsky, com a teoria social da construção do conhecimento e Mikhail Bakhtin com a teoria enunciativa da linguagem, e fundamentando-se no conceito de “renormalização” de Yves Schwartz. Tem como objetivo compreender a importância da formação de nível técnico para a atuação profissional do músico, tendo em vista a utilização e ampliação dos saberes construídos no contexto escolar e no trabalho. Para tanto, serão realizadas entrevistas e aplicados questionários com técnicos em música egressos do curso técnico de música do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes. Até o momento, este foi o único curso público na Bahia, que certificou músicos nesta modalidade de ensino, funcionado entre 1993 a 1999. Também serão utilizados como fonte de dados documentos do arquivo da própria unidade escolar, assim como documentos oficiais do MEC e da Secretária Estadual de Educação. O resultado deste trabalho certamente ampliará a reflexão sobre o papel da educação escolar na formação e atuação do músico profissional e favorecerá o reconhecimento da situação do mundo do trabalho dos técnicos da área. Contribuindo com o esclarecimento sobre a função social desta modalidade de ensino na área de educação musical e conseqüentemente, corroborando com o desenvolvimento da educação musical no estado da Bahia e no Brasil.

Ao se falar da relação entre escola e trabalho pode se perceber visões e representações variadas. Algumas destas se apresentam de forma reducionista e estereotipada, subestimando a importância da escola e supervalorizando a experiência dos saberes adquiridos no mundo do trabalho, ou por outro lado, superestimando a escola como veículo de formação profissional e de ingresso ao mundo do trabalho. Estas visões podem ser consideradas um reflexo da situação precária da regulamentação profissional no Brasil, principalmente na área de música. Ao mesmo tempo em que percebe-se uma desvalorização da profissão de músico no mundo predominantemente capitalista e industrial, tem-se uma visão romântica a respeito da profissão. Sendo assim, muitas vezes os saberes musicais adquiridos na experiência fora da escola são supervalorizados, e este músico é considerado mais “talentoso” ou seja, mais “dotado” que os demais que adquirem uma formação escolar. Por outro lado, como são poucos os empregos formais na área e estes exigem uma formação escolar longa, esta formação torna-se supervalorizada no ingresso ao mundo do trabalho.

O curso técnico de música foi instituído segundo as determinações da Lei 5.692/71 certificando o aluno concluinte com a habilitação de instrumentista musical. De acordo com essa Lei, em 1993 foi inaugurado em Salvador-Ba, o primeiro curso técnico de música oferecido pela rede pública de ensino do Estado, no Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes, como ensino de

2º grau, possuindo disciplinas propedêuticas e disciplinas profissionalizantes. Com a nova LDB 9394/96 a Educação Profissional passou a ser vista como condutora do permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, tornando-se independente e complementar à educação geral. Com intuito de adaptar os cursos técnicos a nova legislação na Bahia em 1997, todos os cursos técnicos da rede pública estadual da Bahia foram extintos.

Em 2004 com Decreto 5.154, a Educação Profissional técnica de nível médio volta a ser desenvolvida de forma articulada com o ensino médio. Desta forma poderá ser: integrada, concomitante ou subsequente. Em 2005 a Secretária de Educação do Estado da Bahia anunciou que a partir de 2006 estaria oferecendo para os alunos concluintes da 8ª série do ensino fundamental a possibilidade do ensino médio integrado ao ensino técnico, apresentando o curso técnico em música no Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes como uma das opções.

Vale salientar que o certificado de técnico em música não é garantia para a inserção no mercado de trabalho. Na atividade profissional musical geralmente não se exige nenhuma documentação ou registro e quando isso acontece, a OMB (Ordem dos Músicos do Brasil) apenas através de um exame certifica instrumentistas e regentes sem exigência de qualquer formação escolar. Necessita-se, portanto, de um esclarecimento maior sobre a função social desta modalidade de ensino. Para tanto, precisa-se entender o significado do curso técnico para alunos egressos, não ponderando apenas o fato de possuir uma certificação de nível técnico na área, mas considerando também os saberes adquiridos durante o curso como diferencial na atuação profissional, a ampliação destes saberes e a necessidade de construção de novos saberes na experiência do trabalho, assim como as condições de trabalho destes técnicos.

Configura-se este projeto de pesquisa com o objetivo de compreender a importância da formação de nível técnico para a atuação profissional do músico, tendo em vista a utilização e ampliação dos saberes construídos no contexto escolar e no trabalho. Para isso, pretende-se identificar os saberes musicais e os saberes relacionados com o mundo do trabalho construídos no curso técnico de música e sua utilização na atuação profissional; perceber a elaboração de novos saberes no trabalho a partir dos saberes construídos na formação escolar e entender o valor do certificado no mercado de trabalho da área de música.

Na tentativa de alcançar este objetivo delinea-se o seguinte problema: Qual a importância da formação musical de nível técnico na atuação profissional dos técnicos egressos do Colégio Deputado Manoel Novaes?

Essa questão deverá ser respondida através da investigação qualitativa. Para a coleta de dados serão utilizadas três fontes: entrevistas semi-estruturadas realizadas com quatro alunos egressos do Curso Técnico de Música do Colégio Estadual Manoel Novaes. Estes alunos podem ter se inserido durante a formação ou imediatamente após esta, no mercado de trabalho formal ou informal ou já pertencer a este, antes de do curso. Como o ingresso de alunos no curso aconteceu de 1993 a 1997, os colaboradores deverão preferencialmente ter iniciado o curso em anos diferentes. Outra fonte são os questionários que serão aplicados com os mesmos colaboradores, estes pretendem fornecer dados que possam contribuir para a contextualização socioeconômica e cultural dos colaboradores. A ultima fonte de dados são os documentos escritos levantados a partir do arquivo do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes e os documentos oficiais do Ministério da educação e da Secretária Estadual de Educação da Bahia.

Esta pesquisa adotará uma abordagem sócio-histórica, compreendida principalmente através de dois autores: Lev Vygostsky, com a teoria social da construção do conhecimento e Mikhail Bakhtin com a teoria enunciativa da linguagem.

Para entender a teoria social da construção do conhecimento faz-se necessário perceber que a obra de Vygostky destaca-se pela ênfase nas qualidades únicas da espécie humana, as funções psicológicas superiores.

[...] o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. (VIGOTSKI, 1998, p. 81).

Conceber o desenvolvimento psicológico do homem como parte do desenvolvimento histórico geral de sua espécie exige uma concepção de homem enquanto sujeito histórico, que age realizando transformações nos diferentes contextos culturais e históricos. Para Suely Melo, através desta concepção de ser humano é possível perceber duas teses principais: “O processo de desenvolvimento resulta do processo de aprendizagem. Esse processo de aprendizagem da cultura e de reprodução das aptidões humanas encarnadas é um processo socialmente mediado.” (MELO, 2004, p. 138). Sendo assim, as funções psicológicas superiores são construídas a partir da interação entre as pessoas e o meio social. É através das relações sociais que o ser biológico, com as funções psicológicas elementares, é acrescido de um ser histórico-social com as funções psicológicas superiores.

Esta pesquisa aspira descrever tanto os fenômenos envolvendo as questões da formação como os da atuação profissional do músico a partir de uma reconstrução histórica, que tentará abordar, a origem, seu processo de desenvolvimento e de transformação. Estes fenômenos também serão explicados a partir da relação com o social e de sua contextualização com as transformações do mundo e em especial do mundo do trabalho.

Para Bakhtin a linguagem é social e essencial a existência humana. Desenvolver pesquisa numa abordagem sócio-histórica envolve crer que não se trata de uma interação sujeito-objeto, todavia, de uma relação entre sujeitos possibilitada por meio da linguagem. Maria Teresa Freitas afirma: “Para Bakhtin (1998), o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes.” (FREITAS, 2003, p. 35). O enunciado é constituído pelo fato de dirigir-se a alguém, e estar voltado para este destinatário. Deste modo, nesta relação entre sujeitos o pesquisador deve procurar compreender o enunciado do outro sujeito:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse um lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2003, p. 1998)

Esta relação entre sujeitos só será possível por meio do diálogo, uma relação de textos com o contexto, e é nesta relação dialógica que acontece a construção do conhecimento. Enquanto texto, tanto o discurso proveniente das entrevistas realizadas, quanto os documentos pesquisados deverão ser compreendidos na sua singularidade, mas também como parte de um todo. A experiência de formação pessoal e coletiva dos sujeitos envolvidos e, a relação desta com a sua atuação profissional, permitirá uma análise da própria situação profissional do músico, assim como da modalidade de ensino a ser pesquisada. Por isso, a questão de pesquisa, procura aproximar-se da situação em seu processo de desenvolvimento. Para tanto, busca-se conhecer quem é, e o que faz o músico que possui a formação de nível técnico e que está no mercado de trabalho, procurando identificar a utilização dos conhecimentos, das habilidades, da posição socioeconômica, da certificação, etc. adquiridos neste processo de educação profissional.

Para fundamentar ampliação e transformação dos conhecimentos adquiridos na formação musical escolar no mundo do trabalho será utilizada a concepção de “renormalização” de Schwartz. Ele afirma (2003) que o conjunto de normas, de saberes, de concentrados de história passada pode até antecipar em parte o que vai ser produzido, mas não pode determinar por si só o que vai se

passar na atividade de trabalho. Sendo assim, este concentrado de história é sempre, por uma parte, inacabado e se re-escreve em permanência, portanto significa que novas normas de construção de saberes, de construção social, “renormalizações” incessantes reaparecem em todos os lugares onde os grupos humanos mobilizam-se para produzir. Para Schwartz (2000), a aprendizagem dos saberes disciplinares é acompanhada de uma incultura normal, relativa a tudo que a atividade recria de saberes, de valores, de histórias particulares do que cada trabalhador é portador e que tornam-se “forças de convocação e de reconvocação”. “Forças de convocação” dos saberes disciplinares e “força de reconvocação” testando e avaliando estes conhecimentos, colocando-os em confronto com os universos de saberes e de experiência. Segundo ele, como consequência direta da idéia de “renormalização” da atividade surge o dispositivo de três pólos: o pólo dos conceitos que comporta matérias para o conhecimento; o pólo das “forças de convocação e reconvocação”, os saberes gerados nas atividades; e, para que se realize encontro fecundo destes dois pólos: o terceiro pólo, das exigências éticas e epistemológicas, este se articula sobre uma maneira de ver o outro como seu semelhante. Segundo o autor, estes três pólos estão em relação dialética, e este dispositivo gera ao mesmo tempo efeitos sobre a produção de conhecimento e sobre a gestão social das situações de trabalho.

Certamente este referencial teórico favorecerá uma reflexão sobre o ensino técnico de música, a partir de uma contextualização histórica tanto na área de educação, quanto no mundo do trabalho. Contribuirá também para que o significado desta modalidade de ensino para a atuação profissional seja considerado a partir da situação em que o sujeito pesquisado estava inserido na época do curso e está inserido atualmente. E permitirá uma maior clareza a respeito do processo de utilização e ampliação dos conhecimentos adquiridos no curso técnico na atividade profissional.

É relevante mencionar que ao percorre a literatura sobre educação musical no Brasil percebe-se que poucos são os trabalhos que dedicam-se a educação profissional do músico e principalmente no que refere-se a modalidade do ensino técnico. Esta ausência de trabalhos corrobora com a precária regulamentação da profissão e impede uma discussão mais aprofundada a respeito das competências e dos saberes musicais referentes a cada modalidade de ensino: básico, técnico, tecnológico, superior.

Ao finalizar este texto importa salientar que além de cooperar com o preenchimento desta lacuna no conhecimento da formação profissional do músico este estudo levantará dados sobre a situação de trabalho dos profissionais da área. Estes dados poderão servir de subsídio para reformulações de currículos, ou mesmo como tópicos deflagradores de apreciação de currículos existentes.

Assim também, este estudo permitirá a compreensão da relevância do curso técnico de música do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes na democratização da educação musical na Bahia, o que conseqüentemente favorecerá o entendimento das perdas da sua ausência e das mudanças que se fazem necessárias agora na sua pretensa reestruturação. Sendo assim, este estudo torna-se imprescindível, já que seus resultados colaborarão com o fomento de questões referentes à modalidade de ensino pesquisada e contribuirão com o desenvolvimento da educação musical no estado e no país.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 26-38.

MELO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (Org.). *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

SCHWARTZ, Yves. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. *Trabalho & educação: Revista do NETE*, Belo Horizonte, n. 7, p. 38-47, jul./dez. de 2000.

_____. Trabalho e saber. *Trabalho & educação: Revista do NETE*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 21-34, jan./jun. de 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A formação de professores de música na produção da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM (1991 a 2003)

Gilka Martins de Castro Campos
Universidade Federal de Goiás (UFG)
gilka_martins@yahoo.com.br

Resumo: Esta pesquisa de Mestrado objetivou verificar como o conceito de professor reflexivo tem influenciado e/ou interferido nas discussões sobre formação do professor de música no Brasil, usando como referência as publicações da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM. Para isso tomei como referenciais teóricos as abordagens de Donald A. Schön e Kenneth M. Zeichner para o conceito de professor reflexivo. Todos os artigos publicados na Série Fundamentos da Educação Musical, nas Revistas da ABEM e nos anais dos encontros nacionais desta Associação, publicados entre 1991 e 2003, foram lidos, resumidos e categorizados para em seguida se proceder à análise daqueles que tratavam da formação de professores e em especial os artigos que traziam Schön e Zeichner em suas Referências Bibliográficas.

Este trabalho originou-se de minhas inquietações como professora do Curso de Educação Musical – Licenciatura – Habilitação em Ensino Musical Escolar, na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, que forma o professor de música para o ensino Básico.

Refletindo sobre como esta formação acontece e é analisada pelos docentes no que diz respeito à concepção do professor como um profissional reflexivo e em especial para a área da Educação Musical, no que concerne à Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, surgiu o questionamento: como estará o conceito de professor reflexivo interferindo nas discussões sobre formação do professor de música no Brasil?

Considerando-se a importância desta Associação para a área de Educação Musical e do debate sobre a formação de professores reflexivos, investiguei como o conceito de professor reflexivo tem interferido nas discussões sobre formação de professores de música no Brasil, tendo por referência os artigos publicados pela ABEM nos Anais de seus encontros, na Série Fundamentos e na Revista da ABEM, de 1991 a 2003¹. Os artigos foram analisados, resumidos e categorizados em palavras-chave, procedendo-se então ao recorte dos artigos referentes à formação de professores. Além destes, selecionei e analisei mais aprofundadamente aqueles que traziam em suas referências bibliográficas livros e/ou artigos de Schön e Zeichner, visando a compreensão do quanto o pensamento desses autores estava presente no conteúdo de tais artigos.

A construção das categorias só foi possível após várias leituras e análise de conteúdo do material levantado, tanto dos artigos como dos resumos feitos por mim, sendo necessário

¹ O recorte de tempo foi feito levando em consideração o ano de criação da ABEM (1991) e a realização do 12º Encontro Nacional da Associação (2003), já que o 13º Encontro aconteceu no Rio de Janeiro em outubro de 2004, quando este trabalho já estava na etapa de análise dos dados.

reestruturar alguns destes últimos. Segundo Lüdke e André (1986) essa construção é “o primeiro passo nessa análise”, somente após estas sucessivas leituras o pesquisador conseguirá chegar a um conjunto inicial de categorias

que provavelmente serão reexaminadas e modificadas num momento subsequente. É quando, por exemplo, categorias relacionadas são combinadas para formar conceitos mais abrangentes ou idéias muito amplas são subdivididas em componentes menores para facilitar a composição e apresentação dos dados. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49)

As categorias levantadas foram: ação docente, profissionalização docente, relação teoria e prática, estágio supervisionado, análise de currículo, multidimensionalidade, formação de professores.

Este trabalho dividiu-se em três capítulos. No primeiro abordei a temática da formação de professores segundo a perspectiva crítico-reflexiva. Expus o conceito de professor reflexivo, seus pressupostos e características conforme as abordagens de dois grandes representantes desta perspectiva, Donald Schön e Kenneth Zeichner. No segundo fiz um histórico da ABEM, contextualizando-a no cenário político-social brasileiro. No terceiro capítulo realizei o levantamento bibliográfico dos artigos que tratam da formação de professores de música, bem como daqueles que trazem Schön e Zeichner em suas Referências Bibliográficas, verificando a influência de seu pensamento no meio acadêmico musical.

Foram encontrados 69 artigos referentes à formação de professores. Esses artigos foram analisados com o intuito de verificar qual concepção de formação de professor traziam, tendo como referencial a classificação de perspectivas organizada por Pérez Gómez (2000). Fez-se também o levantamento de todos os autores citados nas referências bibliográficas desses artigos.

Conforme a classificação de Pérez Gómez, pode-se distinguir quatro perspectivas básicas referentes à formação de professores, com suas respectivas correntes ou enfoques “que enriquecem ou singularizam as posições da perspectiva básica” (GÓMEZ, 2000, p. 354): *Perspectiva Acadêmica*, na qual se diferenciam os enfoques *enciclopédico* e *compreensivo*; *Perspectiva Técnica*, também com dois modelos, o de *treinamento* e o de *tomada de decisões*; *Perspectiva Prática* com os enfoques *tradicional* e *reflexivo sobre a prática*; e, *Perspectiva de Reflexão na Prática para a Reconstrução Social*, com os enfoques de *crítica e reconstrução social* e de *investigação-ação e formação do professor para a compreensão*.

Constatou-se a predominância da *Perspectiva Prática com Enfoque Reflexivo sobre a Prática* (ao qual podemos relacionar o pensamento de Schön) como concepção de formação de

professores. Dentre os 69 artigos da categoria *Formação de Professores*, 37 traziam essa concepção. Quanto aos autores citados nas referências bibliográficas, levantou-se o total de 619 autores, sendo que entre os dez mais citados, apenas dois autores não são da área específica de música e apenas dois são autores estrangeiros. Constatou-se também que as três autoras mais citadas são membros ativos da ABEM que já ocuparam e/ou ocupam cargos nas diretorias dessa Associação, tendo vários artigos publicados nas Revistas, Anais de Encontros e na Série Fundamentos, individualmente ou em conjunto (entre si e/ou com outros autores).

A Perspectiva de Reflexão na Prática para a Reconstrução Social com Enfoque de Crítica e Reconstrução Social – onde se insere o pensamento de Zeichner – apresentou apenas três artigos (correspondendo a 4,34 % dos artigos).

Verificou-se que, dos 20 artigos que trazem Schön e Zeichner em suas referências bibliográficas apenas sete estão enquadrados na categoria *formação de professores*. Dezessete deles trabalham apropriadamente os conceitos desenvolvidos por esses autores. Um dos artigos (Oliveira, 1997) apenas cita Schön, sem trabalhar suas idéias. Dois artigos inseridos neste recorte (Joly, 1998; Joly e Kubo, 2002) desenvolvem seu trabalho tendo como suporte as idéias destes autores, mas acabam por fazê-lo de forma inconsistente e/ou equivocada com a abordagem de Zeichner. Estas autoras expõem uma proposta que favorece a formação de professores de musicalização infantil como profissionais crítico-reflexivos. Entretanto sua ênfase recai sobre as atividades de planejar, executar e avaliar aulas de educação musical, correndo o risco de converter o ensino numa atividade meramente técnica. As autoras incorrem num dos falsos conceitos de professor reflexivo e da prática reflexiva que levam à ilusão do professor reflexivo, muito criticado por Zeichner, em que a reflexão se dá sobre as questões técnicas do ensino.

Considerando o número de volumes e autores publicados pela ABEM, a temática *formação de professores*, embora mais presente nos últimos dois anos, ainda precisa ser mais enfatizada, ganhar mais espaço e visibilidade dentro desta associação, enfim, ser mais refletida e discutida para verificar sua contribuição à formação do professor de música. A perspectiva crítico-reflexiva tal como é abordada por Zeichner e Schön também não está tão presente, o que leva a questionar o quanto as teorias e conceitos a ela subjacentes têm de fato interferido no meio acadêmico musical.

Durante as análises dos artigos surgiram questionamentos referentes à atuação da ABEM à época de sua criação e consolidação, especialmente no que tange às políticas nacionais para a formação de professores. Refleti sobre como esta associação poderia e/ou deveria participar mais ativamente nas discussões e debates sobre esta formação de modo a interferir concretamente na

formulação destas políticas, ou na elaboração de currículos das Licenciaturas em Música junto às instituições formadoras de professores de música.

A preocupação inicial com o caráter científico dos artigos publicados pela ABEM e o desejo de se firmar como uma Associação com este mesmo caráter (e sem conotações “sindicalistas”) evidenciou-se no decorrer deste trabalho. Talvez resida aí a razão – ou parte dela – para o não envolvimento da ABEM com o processo de elaboração e aprovação da atual LDB, bem como com a política educacional de modo geral. Entretanto, questiono-me se o fato de ser uma Associação de caráter científico, sem propósitos sindicalistas deveria necessariamente levar ao não envolvimento com questões tão importantes como a nova LDB, a inserção do ensino de música no ensino fundamental e médio e políticas públicas para a formação de professores, entre outras.

Acredito que, como Associação que congrega e representa os educadores musicais do Brasil, a ABEM poderia e deveria ter tido uma atuação mais presente nestas questões tão relevantes para a área de Educação Musical, o que de modo algum implicaria em descompromisso com a pesquisa em música, ausência de “caráter científico” ou incoerência com suas metas e objetivos. Penso, aliás, que a participação nestes debates e discussões deveria ser parte fundamental dos objetivos da ABEM de consolidar o espaço da educação musical e de atuação do professor de música, tanto na realidade educacional brasileira como em nossa sociedade. A ABEM contribuiria, assim, de maneira mais crítica e efetiva na transformação desta realidade (em sintonia com o pensamento de Zeichner) e creio que se desde o seu início esta Associação tivesse adotado uma postura de atuação e interferência mais direta e concreta, seguramente o alcance de sua atuação seria hoje muito maior do que o é. Entretanto, acredito que a ABEM vem “despertando” para estas questões, o que pode ser visto também em suas publicações.

Longe de tentar responder ou solucionar estas questões, dado que não foi este o objetivo deste trabalho, apresento-as aqui apenas como um ponto de interrogação entre tantos outros a que este estudo pode conduzir. As indagações são frutos da pesquisa aqui relatada e da inquietação constante que me move no meu trabalho de professora de música, formadora de novos professores de música. Ficam como questões para reflexão, indagações que motivem novas pesquisas e estudos que levem à procura de novas respostas, novas atitudes e, quem sabe, novas possibilidades para a formação dos futuros professores de música.

Considerando-se a multidimensionalidade de espaços em que o professor de música pode atuar (escolas, teatros, igrejas, ONGs, estúdios, dentre outros) torna-se necessário pensar sua formação dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva tal como propõem Schön e Zeichner. O professor de música pode (e deve!) atuar como pesquisador, refletindo sobre sua atuação e

conhecendo mais e melhor a realidade na qual está inserido, desenvolvendo meios para atuar de maneira significativa e transformadora neste meio. Acredito que o trabalho de pesquisa coletiva, tal como Zeichner defende, traria grandes benefícios para o ensino da música no Brasil.

A arte, em especial a música, é direito de todo o cidadão e deveria estar presente na formação de todos os brasileiros. Acredito que a escola é o lugar privilegiado para que todos tenham acesso à educação musical, gratuita e de qualidade. O conhecimento musical leva o indivíduo a uma formação integral, pois a dimensão estética é parte de nossas vidas, nosso cotidiano e nossa cultura. É através desta dimensão que nos tornamos mais críticos, mais reflexivos e mais humanos (não é à toa que Schön recorre à prática do talento artístico em sua teoria!).

Como Zeichner, acredito que a função de professor deve necessariamente incluir a interferência na sociedade em seu conteúdo reflexivo, objetivando uma sociedade mais justa, equânime e solidária. Faço aqui uma aproximação entre o pensamento de Zeichner e a concepção contextualista de Eisner, que defende uma abordagem sociológica do ensino das artes, o qual deve servir não somente à formação de valores, hábitos e atitudes como também servir a causas sociais². Mais do que nunca, a presença da arte, da música especificamente, se faz necessária na educação escolar, não apenas como reforço a outras disciplinas ou nas festinhas e recreações. A música se faz necessária como área de conhecimento, como linguagem e como meio de expressão e fruição estética que possibilite aos indivíduos novas visões do mundo e da vida. E, penso eu, isso só se tornará possível a partir do momento em que os educadores musicais, professores de música que atuam e atuarão no ensino regular tiverem essa formação e essa postura crítico-reflexiva.

Finalmente, acredito que a ABEM tem uma grande responsabilidade sobre si, uma vez que é a maior associação de educadores musicais da América Latina, cujo alcance já ultrapassou as fronteiras de nosso país através de seus encontros e publicações. Ao incentivar debates e publicações de artigos sobre a formação de professores de música o primeiro passo já foi dado. Resta manter a discussão e a reflexão, ampliando seu alcance para a prática cotidiana dos professores, envolvendo-os nestas discussões, ouvindo-os, considerando o saber por eles produzido. Esta crescente interação possibilitará que o ensino de música na escola regular se torne reflexivo, garantindo o direito dos alunos a uma formação estética.

² À concepção contextualista opõe-se a concepção essencialista, defensora da idéia de um ensino artístico cuja única preocupação seja apenas o que está diretamente relacionado às artes.

Referências

BIASOLI, Carmem Lúcia Abadie. *A formação do professor de arte: do ensaio à encenação*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. Educação musical, música e espaços atuais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001, p.11-18.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de pedagogia da UFSCar. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Fundamentos da Educação Musical*, vol. 4, p. 158-162, 1998.

JOLY, Ilza Zenker Leme; KUBO, Olga Mitsue. Proposição de objetivos de ensino para facilitar o planejamento de ensino do professor de musicalização infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2002 1-CD-Rom.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Alda. Construção da memória musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6., 1997, Salvador. *Anais...* Salvador: ABEM, 1997, p. 51-58.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. (Org.). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 353-379.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, ElisabeteMonteiro de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 207-236.

ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, D. P. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Morata; La Coruña: undación Paideia.

A formação dos professores universitários de música

Fernando Stanzione Galizia

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
fsgalizia@yahoo.com.br

Resumo: Este texto é um recorte de meu projeto de pesquisa de mestrado, onde pretendo investigar, sob a ótica dos professores universitários, os saberes necessários para a prática docente de música no ensino superior. Como método de pesquisa, serão feitas entrevistas com professores universitários de fundamentos teóricos da música, atuantes em universidades públicas da região sul do Brasil. Os dados obtidos através destas entrevistas serão confrontados com a análise de alguns documentos da Instituição de Ensino Superior (IES) e dos próprios professores. Com os dados obtidos nesta pesquisa, pretendo contribuir com as discussões sobre a profissionalização do ensino e a formação do docente de música de nível superior, bem como fornecer um perfil do professor universitário de música. Neste texto, porém, discuto apenas a formação do professor universitário de música, baseado na revisão de literatura feita até o presente momento.

Introdução

Tendo me graduado no curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música, tive uma formação específica para praticar a docência de música na educação básica. Porém, durante meu curso, comecei a comparar as práticas docentes de nível básico e nível superior, encontrando algumas similaridades, como dinâmica de turma (com exceção das disciplinas individuais, como o ensino de instrumento musical, por exemplo), planejamento didático, avaliação da aprendizagem etc.

Dessa reflexão, surgiram algumas questões: uma vez que a docência de música na educação básica exige uma formação específica para tal, a docência no ensino superior também teria a mesma necessidade? O trabalho desenvolvido neste nível de ensino é mesmo semelhante ao desenvolvido pelos professores de nível fundamental e médio? O que é necessário saber um professor do ensino superior para desempenhar suas funções? Como e onde ele pode conseguir esse conhecimento?

Na tentativa de elucidar essas questões, busquei na literatura por pesquisas sobre o ensino superior, os profissionais aí inseridos ou sua prática profissional. Porém, há um número relativamente pequeno de pesquisas, tanto da educação como da educação musical, sobre o espaço universitário, os profissionais que aí atuam e seu trabalho acadêmico (BÚRIGO, 2003; CERESER, 2003; PINTO e BARBOSA, 2004), mesmo sendo a universidade um importante espaço de atuação para educadores musicais e músicos.

Através de minha revisão de literatura, pude perceber que diversos autores afirmam que os professores universitários – os de música inclusive – possuem um trabalho acadêmico específico,

importante socialmente e, ao mesmo tempo, complexo (AMARAL, 2004; CALDEIRA e SANTIAGO 2004; CUNHA, 2000; GONÇALVES PINTO, 2004; ISAIA e BOLZAN, 2004; MASETTO, 2003). Desta forma, é possível argumentar que este profissional não pode ser inserido nesta realidade sem uma formação específica, que o capacite a desempenhar as funções que o espaço lhe exige. Porém, para validar tal afirmação, se faz necessário que a Educação Musical volte suas atenções para o ensino superior de música da mesma maneira que faz com a educação básica.

Sendo assim, este texto apresenta um recorte de meu projeto de pesquisa de mestrado¹, onde me proponho a investigar algumas destas questões. O objetivo geral de minha pesquisa é investigar, sob a ótica dos professores universitários, os saberes necessários para a prática docente musical no ensino superior. Como objetivos específicos, me proponho a: examinar a formação dos professores universitários investigados; identificar o perfil profissional desses professores; indagar como esses professores percebem a prática docente universitária de música; investigar como esses professores percebem o ambiente de trabalho (suas necessidades, dilemas, etc.); e investigar o motivo da escolha pela docência no ensino superior por parte dos professores.

Com esta pesquisa, pretendo contribuir com dados sobre o perfil dos professores de música atuantes nas instituições de ensino superior, bem como de seu trabalho acadêmico, enriquecendo as discussões sobre o ensino de música nas universidades brasileiras a partir da visão de atores envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, este estudo também irá colaborar com a reflexão sobre a formação do professor universitário de música, apontando aspectos que necessitam de uma maior atenção nos cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação destes profissionais, segundo a LDB 9.394/96.

Por fim, ao tentar sistematizar os saberes docentes da prática pedagógica universitária de música, contribui-se com a profissionalização do ensino, permitindo que a docência de música, neste nível, seja encarada como uma profissão e não um ofício. Tal mudança de paradigma em relação ao ensino universitário acarretaria numa conseqüente melhora, tanto do ensino propriamente dito, quanto da formação dos profissionais aí inseridos, uma vez que o trabalho desenvolvido por este professor é específico e, ao mesmo tempo, complexo.

Encerro esta introdução trazendo uma citação de TARDIF (2002), onde o autor corrobora os pontos levantados anteriormente:

Acreditamos que já é tempo de os professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias

¹ Projeto de pesquisa de mestrado em educação musical, desenvolvido na UFRGS, sob orientação da Profa. Dra. Liane Hentschke, com bolsa da CAPES.

práticas de ensino. Na universidade, temos com muita frequência a ilusão de que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas práticas de ensino não constituem objetos legítimos para a pesquisa. Este erro faz com que evitemos os questionamentos sobre os fundamentos de nossas práticas pedagógicas, em particular nossos postulados implícitos sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino (TARDIF, 2002, p. 276).

Método de pesquisa

Esta pesquisa consiste de um estudo por entrevistas semi-estruturadas² com professores universitários de fundamentos teóricos da música, atuantes em universidades públicas da região sul do Brasil. A escolha por professores que ministrem disciplinas ligadas a esse campo de conhecimento justifica-se por dois motivos. O primeiro seria o fato desses profissionais trabalharem com dinâmica de classe, geralmente uma turma de alunos de determinado semestre, ao contrário dos professores de instrumento, que ministram aulas individuais. Este fato aproxima a docência de música da docência de outras áreas, fazendo com que este professor tenha as mesmas necessidades e dificuldades relatadas na literatura da educação, tornando possível, portanto, que se aplique as teorias e conceitos advindos dessa área de conhecimento no ensino de música.

O segundo motivo viria do fato de que as turmas com que esses professores trabalham são, na maioria dos casos, heterogêneas, heterogêneas, formadas por alunos de diferentes níveis e idades, com diferentes ritmos de aprendizado, de diferentes cursos etc., constituindo-se num desafio a mais a ser superado pelo professor. Sendo assim, este profissional se depara com situações em sala de aula que podem exigir conhecimentos específicos, tais como os explicitados na literatura de educação, além dos conhecimentos da sua área de atuação.

Segundo Cohen e Manion (1994), os propósitos de se entrevistar uma determinada pessoa são muitos e variados, estando entre eles: a possibilidade de obtenção de dados e a possibilidade de se investigar as opiniões dos respondentes acerca de algo (idem, p. 271). Nesta pesquisa, a entrevista semi-estruturada com os professores possibilitará, além da investigação das opiniões e conhecimentos sobre sua prática profissional, o acesso a dados sobre eventos passados, como sua formação e práticas docentes anteriores, e o acesso a situações em que o pesquisador não pode estar presente, como sua prática diária de sala de aula.

O roteiro da entrevista semi-estruturada foi desenvolvido a partir do referencial teórico e da literatura consultada, buscando contemplar os principais pontos levantados por esta literatura.

² Para Triviños (1987), na entrevista semi-estruturada a pessoa entrevistada participa da elaboração do conteúdo da pesquisa, pois, ao mesmo tempo em que deve seguir um foco principal definido pelo pesquisador através de um roteiro de questões básicas, possui liberdade para responder às perguntas seguindo sua própria linha de raciocínio ou a ordem de suas experiências.

Sua validade foi testada através de duas entrevistas piloto, onde foram feitas diversas modificações, tanto estruturais quanto de conteúdo.

Os dados coletados na entrevista semi-estruturada serão confrontados com os dados extraídos da análise sistemática de alguns documentos, que, nesta pesquisa, compreenderá os seguintes documentos: o projeto político pedagógico das IES, os planos de disciplina e os planos de unidade. O MEC exige das Instituições de Ensino Superior o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, que corresponde ao plano estratégico da instituição, definindo seus objetivos e princípios educacionais. O Projeto Político Pedagógico está contido no PDI, e tem como funções: organizar e consolidar a programação das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, dos cursos de graduação, especialização e pós-graduação, bem como orientar a política de contratação de docentes, entre outras (MASETTO, 2003). Os planos de disciplina compreendem o que o professor pretende para seus alunos com a disciplina ministrada, ou seja, equivale ao conteúdo trabalhado em determinado campo de conhecimento, bem como os objetivos específicos daquele conteúdo para a formação dos alunos. Os planos de unidade prevêem o conteúdo específico a ser trabalhado em uma aula ou agrupamento de duas ou três aulas, além dos objetivos daquele conteúdo específico, do comportamento dos alunos durante e ao final do período, e das estratégias de ensino adotadas pelo professor e de avaliação, quando houver (ABREU e MASETTO, 1980).

Revisão de literatura

Neste texto apresento minha revisão de literatura no que concerne sobre a formação dos professores universitários.

Segundo o artigo 66 da LDB 9.394/96, “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Alguns autores consideram esta lei omissa em relação à formação do professor universitário (AMARAL, 2004; MOROSINI, 2000), pois não há referência à “formação” dos professores do ensino superior, e sim à sua “preparação”. De qualquer forma, é relegado às pós-graduações o papel de preparar os docentes para este nível de ensino.

Alguns autores criticam a formação do professor universitário ser deixada a cargo da pós-graduação, pois, para eles, sua real função seria a de formar pesquisadores, e não docentes (ANASTASIOU, 2002; CALDEIRA e SANTIAGO, 2004; ISAIA e BOLZAN, 2004; MASETTO, 2003; PINTO e BARBOSA, 2004). Embora a pesquisa seja uma das atribuições do trabalho acadêmico do professor universitário, necessitando esse profissional de uma formação específica para desempenhar tal função (FRANCO, 2000; SEVERINO, 2002), o ensino também faz parte do

trabalho acadêmico na universidade, e essa função exige, assim como a pesquisa, uma formação específica.

Porém, apesar da atuação profissional dos docentes universitários envolver as atividades de ensino, pesquisa e extensão, os processos de avaliação da qualidade do profissional, e até mesmo suas chances de progressão profissional, são medidos através de suas atividades como pesquisador ou profissional de sua área. O ensino não é valorizado quando se julgam os méritos profissionais dos professores deste nível de ensino.

Mesmo com as perspectivas de renovação que se delineiam na atualidade, a cultura acadêmica continua valorizando as atividades voltadas para a formação dos professores como pesquisadores, tanto em termos de progressão funcional, a tônica está na titulação e na produção, consideradas como garantia para a qualificação docente como um todo (ISAIA, 2003, p. 244).

Além da ênfase na formação do professor como pesquisador, outra crítica comum ao atual modelo de formação para o ensino superior seria a manutenção de um modelo do professor como especialista em sua área de atuação, sem conhecimentos pedagógicos (ABREU e MASETTO, 1980; ANASTASIOU, 2002; ARIZA e TOSCANO, 2000; CALDEIRA e SANTIAGO, 2004; ISAIA e BOLZAN, 2004, MASETTO, 2003). Neste caso, como afirma Masetto (2003), ocorre o seguinte pensamento, tanto por parte das instituições que contratam o profissional para ser professor quanto do próprio contratado: “*quem sabe, automaticamente sabe ensinar*” (idem, p. 13 – grifo do autor).

Essa reflexão implica em discutir a profissionalização da docência universitária. Aceitando como verdadeira a frase acima, assume-se que ser professor universitário não exige nenhum conhecimento próprio ou específico a esta atividade particular. Porém, segundo a literatura pesquisada, a docência superior teria sim especificidades e saberes próprios, o que acarreta na necessidade dos profissionais que atuam neste nível de ensino terem uma formação específica para desempenhar suas funções (CUNHA, 2000; MASETTO, 2003; ISAIA, 2003; AMARAL, 2004; CALDEIRA e SANTIAGO, 2004; GONÇALVES PINTO, 2004; ISAIA e BOLZAN, 2004; PINTO e BARBOSA, 2004).

Segundo diversos autores, principalmente da área de educação, uma das especificidades inerentes à docência superior seria a necessidade de conhecimentos pedagógicos para desempenhá-la (ABREU e MASETTO, 1980; FERNANDES, 1998; BEHREINS, 1998; VASCONCELOS, 1998; LEITE, BRAGA, FERNANDES, GENRO e FERLA, 1998; CUNHA, 1998; ARIZA e TOSCANO, 2000; ANASTASIOU, 2002; ISAIA, 2003; MASETTO, 2003; CALDEIRA e SANTIAGO, 2004; ISAIA e BOLZAN, 2004).

A preocupação em garantir que os professores universitários possuam conhecimentos pedagógicos deve partir, além dos próprios professores, dos gestores dos departamentos e centros universitários, ou seja, da própria instituição que os contrata (BEHRENS, 1998; FERNANDES, 1998; MASETTO, 2003). Tal preocupação não se restringe a autores da educação, podendo também ser encontrada na área de educação musical. Louro (2004) reconhece esse problema na fala dos professores de instrumento entrevistados em sua tese de doutorado. Segundo a pesquisadora, enquanto alguns docentes reconhecem a necessidade de conhecimentos pedagógicos para desempenhar seu trabalho, alguns julgam serem esses conhecimentos desnecessários, sendo essa opinião respaldada pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

Conclusão

A Educação Musical deve voltar suas atenções para o ensino superior de música da mesma maneira que faz com a educação básica, uma vez que o professor universitário possui diversas responsabilidades, como formador de profissionais que ingressarão no mercado de trabalho. A formação do docente musical de nível superior deve ser melhor e mais discutida pela área, sendo possível de se argumentar que este profissional não pode ser inserido neste espaço de trabalho sem uma formação específica, que o capacite a desempenhar as funções que o contexto lhe exige.

Referências bibliográficas

ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos T. *O professor universitário em aula*. São Paulo: Cortez, 1980.

AMARAL, Janine B. do. Docência superior: processo formativo pela história de vida. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 12, 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ENDIPE, 2004, 1 CD-ROM.

ANASTASIOU, Léa G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. G., SOUZA, Vanilton C. (Org.) *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Goiânia e Rio de Janeiro: ed. Alternativa e DP&A Editora, 2002, p. 173-187.

ARIZA, Rafael P.; TOSCANO, José M. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, Marília C. (Org.) *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 35-42.

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 09 set. 2005.

_____. Ministério da Educação. Departamento de Políticas do Ensino Superior. Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino. Comissão de Especialistas de Ensino de Música. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música*, de Junho de 1999.

BEHREINS, Marilda A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.

BÚRIGO, Carla C. D. *O trabalho acadêmico do professor universitário no processo de desenvolvimento do espaço público na Universidade federal: um estudo de caso na UFSC e na UFRGS*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BÚRIGO, Carla C. D. *O trabalho acadêmico do professor universitário no processo de desenvolvimento do espaço público na Universidade federal: um estudo de caso na UFSC e na UFRGS*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CALDEIRA, Anna M. S.; SANTIAGO, Nilza B. Formação docente no ensino superior: um estudo de caso. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 12, 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ENDIPE, 2004, 1 CD-ROM.

CERESER, Cristina M. Ito. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Research Methods in Education*. London: Routledge, 1994.

CUNHA, Maria I. da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 45-51.

FERNANDES, Cleoni M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? IN: MASETTO, Marcos T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.

FRANCO, Maria E. D. P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, Marília C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 61-73.

GONÇALVES PINTO, Maria das Graças C. da S. M. A formação do(a) professor(a) de educação superior: identidades e práticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 12, 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ENDIPE, 2004, 1 CD-ROM.

ISAIA, Silvia M. A. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília C. [et al.]. *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____; BOLZAN, Doris P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? *Revista Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 121-133, 2004.

LEITE, Denise; BRAGA, Ana M.; FERNANDES, Cleoni; GENRO Maria E.; FERLA, Alcindo. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. IN: MASETTO, Marcos T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.

LOURO, Ana L. M. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. Tese (doutorado em música) – PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MASETTO, Marcos T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MOROSINI, Marília C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____, _____ (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 11-20.

PINTO, Idalina de M.; BARBOSA, Jane R. A. Formação de docentes para o ensino superior: velhos problemas, novas perspectivas. AMARAL, Janine B. do. Docência superior: processo formativo pela história de vida. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 12, 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ENDIPE, 2004, 1 CD-ROM.

SEVERINO, Antonio J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). *A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

VASCONCELOS, Maria L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.

A importância dos jogos, brinquedos, brincadeiras e a psicomotricidade para a educação musical

Elcio Naves Rezende

Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli

Faculdade Católica de Uberlândia

blackelcio@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo é um relato de experiência que reflete sobre a importância dos jogos, brinquedos, brincadeiras, bem como, da Psicomotricidade para a Educação Musical. Nele o autor busca expor alguns conceitos do que vem a ser o brincar e conceitua o que é a Psicomotricidade. Ele também faz uma pequena análise da metodologia de Carl Orff e Jacques Dalcroze vinculando-as ao brincar e à ciência psicomotora.

1. Introdução

Em 2003, tive a experiência frustrante de discordar de um professor, companheiro de trabalho no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli (CEMCPC), que deixava seus alunos brincarem livremente, pois eu não concordava com a concepção de que a aula era um local para tal prática. E quando no ano de 2004, trabalhei com uma turma que ele havia regido no ano anterior e que não me permitia trabalhar se não houvesse um momento de brincadeiras, tendo como consequência uma evasão temporária da turma. Quando me permiti aplicar brincadeiras, jogos que eram constituídos de elementos musicais, notei que tais eram ótimas ferramentas de intervenção musical e global na criança. A minha preocupação em justificar o porquê desta prática: a importância do brincar na vida da criança, fez com que pesquisa-se os fundamentos dos jogos, brincadeiras e brinquedos na Educação.

Ao pesquisar sobre o assunto, conheci o trabalho da pedagoga Tizuko Morchida Kishimoto que eu acredito é a principal referência brasileira nesta área. Através das obras que escreveu e/ou organizou é possível compreender o conceito do que vem a ser jogos, brincadeiras e brinquedos. Bem como, a importância desta prática para a criança segundo várias visões (psicológicas, psicanalíticas, histórica e etc.). Mas neste trabalho, pretendo ressaltar a importância desta prática dentro da Educação Musical segundo a visão da Psicomotricidade. E também, pretendo analisar dois educadores musicais – Dalcroze e Orff – que conscientemente ou inconscientemente contribuíram para a práxis psicomotora dentro do campo musical.

2. Jogo, brincadeira e brinquedo

Alguns teóricos afirmam que brincadeira é uma atividade lúdica livre que permite a criança interagir de forma imitativa ou criativa junto ao meio que vive. Segundo Brougère (2002) é através

da brincadeira que a criança recria o mundo dos adultos. Para a Psicanálise é uma forma de se expressar e aliviar os sentimentos e emoções vividas. E de acordo com a Psicomotricidade, o brincar contribui no desenvolvimento geral da criança (emocional, psíquico e motor).

Explicar o que vem a ser o jogo não é uma tarefa fácil, como comenta Kishimoto (2001). As pesquisas comprovam que a compreensão social do que vem a ser o jogo, em determinados momentos, ultrapassa o lúdico e entra em instâncias esportivas e, até mesmo, profissionais.

Gilles Brougère e Jacques Henriot concluíram que o conceito de jogo depende da origem etiológica e da compreensão cultural que uma sociedade tem desta palavra, bem como, de “um sistema de regras” que direcionam e demonstram o grau do lúdico desta prática. E que o uso do objeto para o jogo materializa-se a ação de jogar nos dois níveis: sério e lúdico (KISHIMOTO, p. 17).

Compreender o que diferencia a brincadeira do jogo trás à tona a necessidade de se compreender o que é o lúdico. Este é a capacidade de agir de forma livre, parte-se de um desejo interno sem intenção funcional e sem objetivar algum fim, é o fazer pelo prazer de se fazer. E o fazer funcional é a ação que busca um fim, um objetivo solucionador, consciente ou, como na maioria das vezes, inconsciente. Para Dantas (2002), a ação lúdica, com o passar do tempo, se aperfeiçoa e transforma-se em uma ação funcional, logo, larga de ser lúdico para ser o que esta autora chama de Trabalho.

Para Brougère existe uma cultura lúdica com regras inerentes ou ocultas que compreende desde o brincar até o jogo em si e o seu fazer depende da interpretação da linguagem expressa nesta cultura. Para ele, esta cultura é algo exterior ao indivíduo e que para incorporá-la na sua vida necessita ser aprendida. Ele explica que:

“esquecemo-nos facilmente que quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular [...]. Isso não significa que não se possa transferir para outros campos, mas aprende-se primeiramente aquela que se relaciona com o jogo para depois aplicar as competências adquiridas a outros terrenos não lúdicos da vida” (BROUGÈRE, 2002, p. 23).

Logo, o indivíduo necessita aprender a brincar, a jogar e, principalmente, a linguagem que demonstra esta situação de lúdico. É a partir do momento que se domina o brincar que o brincante adquire a compreensão desta linguagem e desta cultura lúdica. E tendo este domínio poderá construir ou reconstruir este brincar, bem como, utilizar suas novas aquisições em outras situações do seu dia a dia, como na aprendizagem de conteúdos escolares.

Ao tratar do brinquedo, o mesmo é um objeto que possibilita o indivíduo interagir de forma lúdica ou a Trabalho, como muitas vezes é usado na Educação. O brinquedo é um utilitário que por si só já impõe as regras do brincar, que pode até levar para conquistas funcionais pelo brincante. Outrora, este objeto pode ser utilizado como um aparelho simbólico que imita uma prática adulta ou uma atividade educativa, até mesmo lúdica, conforme o desejo do brincante.

3. Psicomotricidade

Quanto a Psicomotricidade, esta é uma área da Ciência que estuda o corpo no todo: o corpo motriz, o corpo psíquico, o corpo sentimento e emoções, de forma globalizada e inter-relacionada. Atualmente esta ciência segue duas vertentes: a Psicomotricidade Funcional e a Psicomotricidade Relacional.

Vinda da Neuropsiquiatria, a Psicomotricidade de vertente Funcional foi a primeira vertente que surgiu. Esta assim é chamada devido ao seu caráter funcional de “treinamento”, “direcionalidade” e principalmente dualista. Dualista por separar corpo e mente, é a realização de um trabalho mecânico sobre o corpo, sem se preocupar com a interferência do meio e psíquica.

A Psicomotricidade Funcional tem como elementos básicos o Esquema Corporal, a Lateralidade e a Orientação Espacial ou Estruturação Espacial. Tais referem-se à capacidade do ser humano de se movimentar. E estes elementos são observados desde a Infância.

O Esquema Corporal refere à capacidade que o indivíduo tem de conhecer e de dominar o seu corpo de forma global. Segundo Meur:

a própria criança percebe-se e percebe os seres e as coisas que a cercam, em função de sua pessoa. Sua personalidade se desenvolverá graças a uma progressiva tomada de consciência de seu corpo, de seu ser, de suas possibilidades de agir, e transformar o mundo à sua volta (MEUR, 1991, p. 09).

Já a Lateralidade é a dominância natural, na maioria das vezes, de um lado do corpo. É deste lado que o indivíduo tem maior domínio motor para todas as ações que irá executar. Não podendo esquecer que raramente é possível encontrar pessoas que tem uma dominância geral do lado direito, por exemplo, e apenas a perna é de domínio esquerdo.

Quanto à Orientação Espacial é a capacidade que um indivíduo tem de se situar junto ao seu meio externo. Logo, este decorre de uma tríade: corpo – espaço – tempo. A orientação espacial decorre de um movimento, a maioria deles de locomoção, e para que o mesmo ocorra há a dependência relacional do corpo que age num espaço em um determinado tempo.

A Psicomotricidade Relacional tem uma forte influência da Psicanálise. Esta descobriu que os jogos, principalmente livres, são o melhor meio de intervenção junto à criança. Ao brincar a criança se entrega ao ato (o lúdico em ação) e a partir daí pode liberar os seus bloqueios, tensões, fantasias e seus fantasmas (termo psiquiátrico), permitindo que o “instrutor” intervenha junto a ela no intuito de cooperar na percepção e solução de seus problemas psíquicos. Na visão psicomotricista relacional, muitos dos bloqueios motores e de expressão motriz são conseqüentes de problemas mal resolvidos na vida da criança devido à interferência do meio e psíquica.

Psicomotricidade é o corpo em ação, em movimento e Carl Orff e Jacques Dalcroze são os principais pedagogos musicais que defenderam o uso da dança, do lúdico, do corpo como forma de expressão musical ou caminho para a aprendizagem musical, principalmente rítmica.

4. Os pedagogos musicais: Carl Orff e Jacques Dalcroze

Carl Orff é caracterizado como o pedagogo musical que tem como principal aspecto para a formação musical dos indivíduos o desenvolvimento musical ontogênico e a criação musical constante. Segundo Alfaya, “falar de um desenvolvimento musical ontogênico, significa dizer que a criança percorrerá, na sua aprendizagem musical as mesmas etapas que atravessou o homem até chegar ao nível atual” (ALFAYA, 1987, p. 73), ou seja, chegará ao que Orff chamou de Música Elementar. Esta autora comenta que fazer música elementar, além do fazer música, envolve movimento, dança e linguagem. Para Lopes, o jogo para Carl Orff é um dos elementos da abordagem rítmica que é baseada na linguagem falada. Segundo ela “os jogos constituem o caráter lúdico com que as atividades musicais devem ser aplicadas. São usados para conduzir a aprendizagem segundo a simplicidade característica da expressão infantil” (LOPES, 1991, p. 52).

Já Jacques Dalcroze é o pedagogo musical mais referenciado quando o assunto tratado é o uso do corpo para o fazer musical. Sua vivência enquanto educador o fez perceber que a expressão corporal contribui muito para comunicar problemas motores, psíquicos e emocionais. Por isso criou a Eurritmia que é a prática corporal que permite o indivíduo a conquistar capacidades como as de melhor: concentração, resposta do corpo a ações cerebrais e de relação entre o consciente e o inconsciente visando aguçar a capacidade criativa. Ele defendia que o indivíduo aprendia melhor algum conteúdo quando este era vivenciado corporalmente, criando assim uma imagem cerebral que sempre era utilizada quando o indivíduo estava numa prática musical.

5. Conclusão

Depois de toda esta reflexão percebe-se a importância da brincadeira, do jogo, do brinquedo e sua relação junto a Psicomotricidade e a Música.

O brincar é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança e dos mais velhos. Percebe-se que o mesmo contribui para a evolução global do indivíduo. E é com esta evolução global que o educador deve se preocupar. Como Brougères comentou, o brincar é decorrente de uma cultura lúdica que deve ser aprendida. Logo, o educador deve se atentar que nem sempre os resultados pretendidos serão imediatamente alcançados, em decorrência do fato da criança não conhecer a brincadeira em que está envolvida. Outrora, devido a problemas oriundos da sua própria capacidade psicomotora, ou como a Psicomotricidade Relacional, a Psicanálise e, até mesmo Dalcroze, explicitam que as interferências do meio e psíquicas podem influenciar.

É muito clara a relevância de se conhecer profundamente a Psicomotricidade para o trabalho musical. A criança, ou o indivíduo que tem algum problema psicomotor, como a própria Psicomotricidade defende, terá algum problema na sua personalidade. E, conseqüentemente, como afirma Dalcroze, a sua expressão corporal e artística não será completa, livre e espontânea.

Dalcroze não deixou claro que defendia a utilização da brincadeira na sua obra, como fez Orff ao comentar da importância do jogo lúdico. Mas as suas concepções coincidem com o que a Psicanálise e a Psicomotricidade defendem sobre a utilização do brincar como meio de intervenção e ação para o desenvolvimento dos indivíduos.

Por isso, eu acredito que a utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras as quais suas regras já estão dominadas pelos participantes, e estes, portanto, possuem capacidade de manipulá-las para outras finalidades, servem como recurso metodológico, possibilitando o desenvolvimento musical com a criação de imagens cerebrais decorrentes de uma vivenciação corporal.

Referências

ALFAYA, Mônica; PAREJO, Emmy. *Musicalizar, uma proposta para vivencia dos elementos musicais: o método Carl Orff*. São Paulo: Acácia, 1987, p. 71-81.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. Tradução de Ivone Mantoanelli. In: KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002, p. 19-2.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002, p. 111-21.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. In: _____ (Org.). *O jogo e a educação infantil: jogo, brinquedo e brincadeira*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 13-43.

LE BOULCH, Jean. *O Desenvolvimento Psicomotor - Do Nascimento Aos 06 Anos: Ritmo – ajustamento ao tempo. Percepção temporal*. Tradução Ana Guardiola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982, p. 89-109.

LOPES, Cíntia T. Morato. A Pedagogia Musical de Carl Orff: *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, 1991, p. 46-63.

MEUR, A de; STAES, L. *Psicomotricidade – Educação e Reeducação: elementos básicos da psicomotricidade*. São Paulo: Mamole, 1991, p. 09-17.

MORATO, Cíntia T (mimeo). *A metodologia musical de Emile Jaques-Dalcroze*. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

RODRIGUES, Iramar E. *Curso de Rítmica Dalcroze: “Uma Educação por e para a música”*. Uberlândia, Associação Pró-Música de Uberlândia, 2003.

A integração entre o uso do corpo e processos de criação na iniciação pianística

Patrícia Furst Santiago
Escola de Música da UFMG
pesquisaalexander@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo apresenta um processo de iniciação pianística que prezou os cuidados com o uso do corpo, tendo como mediadoras a improvisação e a composição. Tal experiência foi conduzida pela autora, que introduziu ao piano uma criança de nove anos de idade, através do uso de abordagens motoras básicas e da aplicação de tais abordagens na criação de pequenas peças musicais. Este relato de experiência defende a idéia de que práticas informais, tais como a improvisação e a composição, são meios essenciais para a iniciação pianística, uma vez que podem promover vivência musical prazerosa e proporcionar o desenvolvimento de habilidades musicais imprescindíveis ao bom desempenho instrumental.

No estudo formal de música, a realização de atividades criativas como a improvisação e a composição têm sido consideradas relevantes para o desenvolvimento de determinadas habilidades musicais e especificamente instrumentais, tais como a familiarização com diferentes linguagens e estilos musicais; o desenvolvimento auditivo, da memória, da criatividade e imaginação e; o desenvolvimento técnico e da compreensão e maturação musical. Comentários sobre o tema têm sido oferecidos por educadores musicais (por exemplo, PAYNTER, 1992, 1997, 2000; KOELLREUTTER, 1985, 1997; SWANICK; TILLMAN, 1986); SLOBODA et al., 1996; CAMPBELL, 1998; BURNARD, 1999, 2000, 2002; BURNARD; YOUNKER, 2002; GREEN, 2001; BROPHY, 2002; SOUZA et al., 2003; SANTIAGO, 2001, 2005a). Por outro lado, o uso do corpo na performance tem sido o foco de pesquisa médica, como demonstram as publicações em periódicos especializados (por exemplo, o “Medical Problems of Performing Artists” e o “The Medical Journal of Austrália”) e de pesquisa conduzida por músicos (por exemplo, ANDRADE e FONSECA, 2000; PEDERIVA, 2005, 2006a, 2006b; SANTIAGO, 2004, 2005b, 2006).

Com o intuito de enfatizar a importância dos cuidados com o uso corporal, bem como a relevância da improvisação e da composição para o aprendizado instrumental, este texto relata um processo de iniciação pianística que preza o bom uso do corpo ao piano, mediado pela improvisação e pela composição. O processo aqui descrito foi abstraído de pesquisa prévia, conduzida pela autora (SANTIAGO, 2001, capítulo 4), tendo como referência inicial material didático apresentado no livro “Pianobrincando – atividades de apoio ao professor” (PARIZZI; SANTIAGO, 1993). Este processo ocorreu nas primeiras seis aulas de piano de Ana¹, uma garota de nove anos de idade, que foi introduzida ao piano pela autora, durante o semestre do ano de 2002, no Villa-Lobos Núcleo de Educação Musical, em Belo Horizonte. As seis aulas de Ana foram integralmente gravadas em

¹ Nome fictício aqui usado para proteger a identidade da aluna.

vídeo. Fotos abstraídas desta gravação serão aqui inseridas para ilustrar alguns dos processos ocorridos nas aulas. O aprendizado pianístico de Ana foi iniciado através de três fases, a saber: (1) Cuidados com o uso do corpo e abordagens pianísticas básicas; (2) Construção de um repertório de gestos-sons e; (3) Elaboração de pequenas improvisações e composições. Estas fases serão descritas a seguir.

1. Cuidados com o uso do corpo

O primeiro passo para introduzir Ana ao piano refere-se aos cuidados necessários para um bom uso corporal na posição sentada. Primeiramente, Ana foi convidada a deitar-se no chão, na posição semi-supina (Foto 1A) e depois com as pernas apoiadas na cadeira (Foto 1B), para que pudesse “soltar” a região da bacia, especificamente a articulação coxo-femural (virilhas), bem como o tronco, incluindo a região cervical. Após esta preparação, Ana sentou-se no banco do piano, porém longe do instrumento, para que pudesse prestar atenção ao seu próprio corpo na posição sentada (Foto 2A). A professora encorajou-a a perceber o apoio dos isquios no banco e dos pés no chão e a manter o tronco ereto de forma equilibrada. Ana sentou-se, então, perto do piano e apoiou as mãos no teclado, prevenindo qualquer esforço ou tensão exagerada em qualquer segmento do corpo (Foto 2B).



Foto 1a



Foto 1B



Foto 2A



Foto 2B

2. Construção de um repertório de gestos-sons

Após os cuidados com o uso do corpo na posição sentada, Ana desenvolveu um repertório de três abordagens motoras básicas, doravante denominadas “gestos-sons”: (1) *clusters* de mãos abertas, de mãos fechadas e clusters de ante-braço; (2) *glissandos* nas teclas e nas cordas do piano e; (3) *toque de dedo indicador*. Dois tipos de ataque ao teclado foram usados para a realização destes gestos-sons: os *ataques indiretos* ou as chamadas “caídas”, ou seja, ataques produzidos a partir de um movimento de queda controlada ao teclado e; os *ataques diretos*, isto é, sons produzidos “do teclado para baixo”. O desenvolvimento do repertório de gestos-sons nas aulas de piano de Ana seguiu a seguinte seqüência:

(1) *Clusters*

Inicialmente, foram trabalhados os *clusters de mão aberta através de movimentos indiretos ao teclado* (Foto 3A). A professora pediu a Ana que, antes de realizar a ação, se preocupasse em estar bem sentada no banco e soltasse os braços e mãos. Ana pôde deixar cada uma de suas mãos “caírem” no teclado, produzindo um cluster. Logo a seguir, Ana pôde trabalhar os *clusters de mãos abertas alternadas e clusters de mãos simultâneas através de movimentos indiretos ao teclado*, ou seja, os clusters foram realizados através de movimentos alternados de mãos e, posteriormente, através de movimentos simultâneos das mãos. Foi sugerido a Ana que se preocupasse com o equilíbrio muscular de seu tronco e braços ao executar os clusters. Adicionalmente, Ana precisou prestar atenção na qualidade de som por ela produzido e repetir a ação algumas vezes, sempre buscando aperfeiçoá-la, tanto do ponto de vista motor quanto sonoro. Como variante desta ação,

Ana foi requisitada a trabalhar com clusters de mãos abertas em toda a extensão do teclado, de maneira a vivenciar os movimentos sonoros ascendentes e descendentes. Da mesma forma, foram trabalhados os *clusters de ante-braço através de movimentos indiretos ao teclado* (Foto 3B) e os *clusters de mãos fechadas através de movimentos indiretos ao teclado* (Foto 3C).



Foto 3A

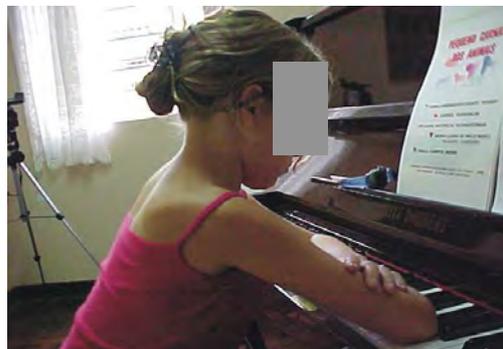


Foto 3B



Foto 3C

É importante enfatizar que, para a realização destes clusters, Ana usou ataques indiretos. Ela foi encorajada a realizar os clusters como “caídas”, evitando esforço ou tensão muscular. Tal experiência se deu através do contato físico da professora com a aluna, ou seja, a professora segurou uma das mãos de Ana e executou o movimento de forma que a criança não usasse o membro superior com excesso de tensão muscular, permitindo que sua mão caísse livremente ao teclado. Esta experiência foi repetida inúmeras vezes com cada uma das mãos. Na visão psico-analítica de Lowen (1982, p. 177), caídas como estas podem representar uma libertação de resistências, barreiras e defesas psicológicas. Assim, a introdução de uma abordagem de ataque indireto ao teclado pode favorecer um bom início pianístico, se o medo e a ansiedade forem evitados e um estado de confiança e liberdade motora forem implantados nesta fase de aprendizado pianístico. Os

ataques indiretos ao teclado podem promover um contato firme e um “enraizamento”² no teclado, que se torna para o iniciante um bom contato e suporte físico e emocional.

(2) *Glissandos*

Para a realização dos glissando, adotou-se o uso de uma toalha dobrada. Para evitar ferir suas mãos, Ana “rolou” a toalha no teclado para executar os glissando em toda a sua extensão, em movimentos melódicos ascendentes e descendentes. Tal movimento exigiu que a aluna realizasse uma pequena rotação de tronco enquanto sentada no banco. Glissando nas cordas do piano também foram realizados, ora com os dedos, ora com uma baqueta macia. Para tal, a tampa inferior do piano foi retirada, deixando à mostra as cordas. Ana sentou-se no chão para manipulá-las com dedos e baquetas.

(3) *Toques de dedo indicador*

Para a realização dos toques de dedo indicador, Ana adotou a princípio os ataques indiretos ao teclado e, posteriormente, abordagens diretas (“da tecla para baixo”). Uma das mãos de Ana foi posicionada de forma a ter os dedos inseridos dentro da palma, para que fossem evitadas tensões desnecessárias nas mãos e para que os arcos das mãos ficassem evidentes (Foto 4). Apenas o dedo indicador ficou estendido, para que pudesse tocar as teclas. A professora tomou uma das mãos de Ana para ajudá-la a tocar algumas notas com o dedo indicador, sem tensão muscular. Desta forma, Ana pôde tocar notas em toda a extensão do teclado, atacando-as com os dedos indicadores de cada mão, através de abordagens indiretas e diretas ao teclado. Enfim, as três abordagens descritas acima - os clusters, os glissando e os toques de dedos - formaram o repertório de gestos-sons de Ana. A partir da introdução deste repertório sonoro gestual foi possível adotar a improvisação e a composição como recursos pedagógicos para a realização do fazer musical nas aulas introdutórias de piano.

² O termo “enraizamento” foi adotado aqui para substituir o termo “grounding”, adotado por Lowen (1982).



Foto 4

3. Elaboração de pequenas improvisações e composições

Para que o fazer musical pianístico de Ana pudesse ter início, os gestos-sons desenvolvidos previamente precisariam ser transformados em gestos musicais e inseridos dentro do contexto de uma peça musical. Estes gestos precisariam se tornar mais do que “gesticulações” ou “movimentos vitais” (LANGER, 1953, p. 174); eles deveriam ser gestos artísticos, imbuídos de imaginação e criatividade. Para Langer:

Gesticulação, como parte do nosso comportamento, não é arte. É simplesmente movimento vital...Apenas quando o movimento que foi, inicialmente, um gesto genuíno, é executado a partir da imaginação, pode tal gesto se tornar um elemento artístico, uma dança-gestual. Desta forma, ele se torna uma forma simbólica livre, que poderá ser usado para transmitir idéias de emoção, consciência e premonição, ou poderá ser combinado a outros gestos ou incorporado a eles, para expressar uma intenção física e mental (LANGER, 1953, p. 175).³

Assim, o estabelecimento de relações musicais entre os gestos-sons desenvolvidos nas aulas de piano e sua integração num contexto musical através da improvisação e da composição poderiam levar Ana a impregnar tais gestos de sentido musical. Adotando o termo sugerido por Swanwick (1999, p. 8), eles se tornariam “gestos metafóricos”. De acordo com Swanwick (1999, p. 13-21-43), existem três níveis através dos quais os processos metafóricos emergem no discurso musical: (1) os sons são ouvidos como formas sonoras expressivas e como linhas sonoras; (2) as formas sonoras expressivas e as linhas sonoras se relacionam, sendo percebidas como forma musical com uma existência independente e; (3) as formas musicais ganham significado.

Seria ainda possível conceber um outro nível de processo metafórico na música, além daqueles estabelecidos por Swanwick. Para alunos iniciantes de instrumento, que lidam com uma abordagem sensorial ao instrumento, seria possível incluir um nível referente à produção sonora em

³ Tradução da autora.

si, que ocorre anteriormente ao processo de escuta musical, uma vez que a própria produção sonora motiva a escuta sonora. Seria interessante considerar que os gestos produzidos pelo corpo para a produção sonora são transformados em formas expressivas e linhas sonoras. Então, como o próprio Swanwick sugere, a metáfora envolve uma recolocação de uma imagem ou conceito, de uma situação para outra; esta ação “é como uma ação física” (SWANWICK, 1999, p. 8). Para instrumentistas, esta é, de fato, uma ação física. As imagens musicais criadas mentalmente pelo instrumentista estão diretamente associadas ao gesto físico, criado para a produção sonora correspondente a tal imagem. Enfim, na performance instrumental, o gesto especificamente físico poderá ser desenvolvido juntamente com a criação das imagens sonoras, a partir do momento em que ambos – gestos e imagens – forem trabalhados dentro de um contexto musical. Neste sentido, processos de criação como a improvisação e a composição poderiam ser de grande valia na iniciação pianística, pois forneceriam o cenário apropriado para o desenvolvimento motor associado a uma realização “musical” das idéias musicais.

O processo de criação musical empreendido nas aulas de Ana nasceu do repertório de gestos-sons previamente citado. Tais gestos, que correspondem a gestos físicos, foram transformados em sonoridades que ilustram determinadas imagens sugeridas durante as aulas de piano, deixando de ser entidades sonoras isoladas e se transformando em gestos expressivos, providos de significado dentro de um contexto musical. Para tal, Ana precisou “dialogar” com aqueles gestos-sons, organizando-os dentro de um contexto musical que pudesse ser claramente comunicado a outros. Como estímulo para a criação de pequenas peças musicais, foi sugerido a Ana a imagem as “pegadas de animais”. Como esclarece Paynter (2000, p. 9), este tipo de contexto é pré-musical, não representando uma idéia real para a música; para avançar o processo de criação, professores precisam “focar a atenção dos alunos na música em ação” (PAYNTER, 2000, p. 9). Assim, Ana foi convidada a criar uma ação, associando a idéia das pegadas de animais com o repertório de gestos-sons, previamente assimilado por ela. Ana iniciou o processo de criação através de improvisações livres, usando os gestos-sons em conexão com os movimentos sugeridos por pegadas de diversos animais. Gradualmente, num trabalho conjunto de criação musical, Ana e a professora criaram pequenas histórias para contextualizar os gestos-sons. Surgiu, então, uma coleção de cinco pequenos dramas musicais com letras sugestivas, que foram denominadas “Pequeno carnaval dos animais”.

A primeira peça, denominada “Os ratinhos”, fez uso de *clusters de mãos abertas alternadas* e de *clusters de mãos abertas simultâneas através de movimentos indiretos ao teclado*. A segunda peça, “Capivara”, usou *clusters de mãos fechadas alternadas através de movimentos indiretos ao teclado*. Esta peça explora movimentos melódicos ascendentes e descendentes, usa

diferentes dinâmicas e um *rallentando* no final. Na próxima peça, “O elefante”, foram usados *clusters de mãos abertas alternadas* e *clusters de mãos abertas simultâneas através de movimentos indiretos ao teclado*. Foram realizados sons fortes, que representam pegadas de elefante e um *rallentando* no final da peça. “Gorila” é o título da próxima peça, que fez uso de *clusters de mãos abertas alternadas e simultâneas através de movimentos indiretos ao teclado* e um *glissando* no final da peça. Finalmente, a última peça denominada “O pica-pau”, é tocada com *toque de dedo indicador através de movimentos diretos ao teclado*. A peça apresenta um motivo rítmico realizado em uma tecla preparada do piano (uma pequena borracha foi inserida nas cordas do piano para tornar o som seco e percussivo). No meio da peça surge uma improvisação livre, que representa uma chuva leve transformada em tempestade. Vários gestos-sons foram adotados para a realização da chuva, tais como os toques de dedo indicador, *glissandos* nas teclas e nas cordas do piano e *clusters*. A peça termina com um *diminuendo* e um *rallentando*.

Conclusão

A experiência proporcionada pelas práticas de improvisação e composição, vivida por Ana e sua professora nas seis aulas introdutórias de piano, foi extremamente prazerosa, além de musicalmente rica. O apreço por uma educação “musical” e os cuidados com o uso do corpo foram prioritários neste processo. As pequenas improvisações e composições criadas em aula favoreceram uma abordagem sensorial ao piano, uma vez que a aluna não precisou se preocupar, naquela fase, com o aprendizado da leitura musical e de peças musicais pré-estabelecidas pela professora. Ana pôde dar plena atenção às suas ações motoras, à qualidade dos sons produzidos e ao aspecto musical nas atividades trabalhadas. Além disso, foi encorajada a desenvolver sua auto-percepção e senso crítico para a música. A partir da experiência aqui narrada, sugere-se que a improvisação e a composição são práticas das mais indicadas para a iniciação pianística, uma vez que podem favorecer a integração do bom uso corporal na performance instrumental aliada ao desenvolvimento de habilidades musicais essenciais a qualquer fazer musical.

Referências

ANDRADE, Edson Queiroz e FONSECA, João Gabriel Marques. Artista-atleta: reflexões sobre a utilização do corpo na performance dos instrumentos de cordas. *Per Musi - Revista de Performance Musical*, 2, 118-128, 2000.

BROPHY, Timothy. The melodic improvisations of children aged 6-12: a developmental perspective. *Music Education Research*, 4, n. 4, p. 73-92, 2002.

- BURNARD, Pamela. Bodily intention in children's improvisation and composition. *Psychological of Music*, 27, p. 159-174, 1999.
- BURNARD, Pamela. Examining experiential differences between improvisation and composition in children's music-making. *British Journal of Music Education*, 17: 3, p. 227-245, 2000.
- BURNARD, Pamela. Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, 19: 2, p. 157-172, 2002.
- BURNARD, Pamela, YOUNKER, Betty A. Mapping pathways: fostering creativity in composition. *Music Education Research*, 14, n. 2, p. 345-261, 2002.
- CAMPBELL, Patricia. *Songs in their heads: music and its meaning in children's lives*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- GREEN, Lucy. *How popular musicians learn*. Aldershot: Ashgate, 2001.
- KOELLREUTTER, Hans Joachin. *Introdução à estética e à composição musical contemporânea*. Porto Alegre: Editora Movimento, 1985.
- KOELLREUTTER, Hans Joachin. *Educação Musical – cadernos de estudo*, n. 6. Belo Horizonte: Atravez/EM-UFGM/FEA. Fev., 1997.
- LANGER, Suzanne K. *Feeling and Form*. Routledge & Kegan Paul, 1953.
- LOWEN, Alexander. *Bioenergética*. São Paulo: Summus Editorial, 1982.
- PARIZZI, Maria Betânia e SANTIAGO, Patrícia Furst. *Pianobrincando – atividades de apoio ao professor*. Belo Horizonte: Segrac, 1993.
- PAYNTER, John. *Sound and structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- PAYNTER, John. The role of creativity in the school music curriculum. In M. Burnett (ed.), *Music Education Review - A Handbook for Music Teachers*, p. 3-27, London: Chappell & Co. Ltd., 1977.
- PAYNTER, John. Making progress with composing. *British Journal of Music Education*, 17: 1, 5-31, 2000.
- PEDERIVA, Patrícia. O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2005.
- PEDERIVA, Patrícia. Significados de Corpo na Performance Musical: o corpo como veículo de expressão da sensibilidade. In: CONGRESSO ANUAL DA ANPPOM, XVI, 2006, Brasília. *Anais...* Brasília: ANPPOM, 2006a.
- PEDERIVA, Patrícia. Soluções para problemas corporais no ensino-aprendizagem da performance musical: percepções de professores de instrumento. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006b.

SANTIAGO, Patrícia Furst. *The application of Alexander Technique principles to piano teaching for beginners*. Unpublished Masters Dissertation. Institute of Education, University of London, 2001.

SANTIAGO, Patrícia Furst. *An exploration of the potential contributions of the Alexander Technique to piano pedagogy*. Unpublished PhD Thesis. Institute of Education, University of London. Unpublished paper, 2004.

SANTIAGO, Patrícia Furst. Encontros para enculturação: Uma abordagem interdisciplinar à introdução da música originária de diferentes culturas no contexto da educação musical infantil. In ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM, 2005a.

SANTIAGO, Patrícia Furst. A perspectiva da Técnica Alexander sobre os problemas físicos da performance pianística. In CONGRESSO ANUAL DA ANPPOM, XV, 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005b.

SANTIAGO, Patrícia Furst. Potenciais Contribuições da Técnica Alexander para a Pedagogia Pianística. In: CONGRESSO ANUAL DA ANPPOM, XVI, 2006, Brasília. *Anais...* Brasília: ANPPOM, 2006.

SLOBODA, John, DAVIDSON, Jane, HOWE, Michael e MOORE, Derek. The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, n. 87, p. 287-309, 1996.

SOUZA, Jusamara, HENTSCHE, Liane, BOZZETTO, Adriana, CUNHA, Elisa e CUNHA, Karine N. Práticas de aprendizagem musical em três bandas de rock. *PerMusi – Revista de Performance Musical – Pós-Graduação escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais*, V. 7, p. 68-74, 2003.

SWANWICK, Keith, TILLMAN, June. The sequence of musical development: A study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 3: 3, 305-339, 1986.

SWANWICK, Keith. *Teaching Music Musically*. London: Routledge, 1999.

SWANWICK, Keith e FRANÇA, Cecília Cavalieri. Composing, performing, and audience-listening as indicators of musical understanding. *British Journal of Music Education*, 16, p. 5-19, 1999.

A metodologia de grupos multisseriais de estágio e a construção da competência profissional do educador musical

Helena Ester Munari Nicolau Loureiro
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
hloureiro@uel.br

Resumo: Este estudo trata da Metodologia de Grupos Multisseriais de Estágio, praticada no Curso de Música da UEL desde 2001, para a realização das atividades de estágio curricular supervisionado. O objetivo geral da investigação foi analisar possíveis contribuições da metodologia em questão para a construção da competência profissional do educador musical em cursos de formação inicial – as licenciaturas. A pesquisa foi desenvolvida segundo as cinco etapas constituintes da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez. Primeiramente, definiu-se o problema a ser investigado: Que objetivos deveriam ser alcançados pelos alunos de cada série do Curso de Música, nos grupos multisseriais de estágio, tendo em vista um processo contínuo de construção de competências necessárias para o professor de música, na realidade brasileira atual? Verificou-se que é possível conceber a integridade da competência profissional do educador musical composta por quatro dimensões não exclusivas – a técnica, a política, a ética e a estética – por sua vez constituídas de conjuntos de competências específicas: em ensino, em música, em política acadêmica e em política cultural. Assim, constituiu-se um referencial de competências consideradas necessárias à atuação do educador musical na realidade brasileira atual. Analisaram-se informações sobre a construção dos referidos conjuntos de competências obtidas por meio da observação do trabalho realizado num grupo multisserial de estágio e das contribuições de estagiários participantes da pesquisa. Constatou-se o potencial da Metodologia de Grupos Multisseriais de Estágio para desenvolver as quatro dimensões da competência profissional do educador musical, com maior ênfase no conjunto de competências em ensino e no exercício da prática reflexiva.

O presente trabalho, realizado no âmbito do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL - tem como objeto de pesquisa a Metodologia de Grupos Multisseriais de Estágio, praticada no curso de música da mesma universidade desde 2001, para a realização das atividades de estágio curricular supervisionado.

A metodologia consiste, basicamente, em agrupar os alunos conforme o tipo de atuação de seu interesse para a prática de ensino ou o estágio. Uma vez constituídos, os grupos devem atuar sob orientação e supervisão de um docente da área de Música, responsável por propor ações diferenciadas a cada um dos estagiários, de acordo com a série que estejam cursando e os respectivos objetivos a serem alcançados. Apesar das ações serem diferenciadas, devem acontecer de maneira integrada entre todos, em verdadeira interação, na relação direta com a situação concreta de ensino que se apresenta no estágio.

Cada grupo realiza estudo de literatura específica, relativa à respectiva modalidade de educação musical em que se insere, no intuito de favorecer a compreensão do contexto onde se realiza a prática de ensino e de fundamentar as ações realizadas pelos estagiários. O trabalho dos grupos multisseriais deve realizar-se em encontros semanais de quatro horas-aulas. As duas

primeiras são reservadas à ação docente, na qual os estagiários da terceira e os da quarta série ministram aulas de música em campos de estágio previamente definidos, sendo acompanhados pelo grupo todo, inclusive pelo professor supervisor. As duas últimas horas-aulas destinam-se à reunião dos membros do grupo de estágio para diversas atividades, destacando-se a reflexão coletiva sobre o planejamento de ensino e sobre a prática vivenciada, ao lado da discussão sobre a literatura estudada.

O objetivo geral da investigação foi analisar possíveis contribuições da metodologia em questão para a construção da competência profissional do educador musical em cursos de formação inicial – as licenciaturas. A pesquisa foi desenvolvida segundo as cinco etapas constituintes da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres (BERBEL, 1999), apresentado na Figura 1.



Figura 1: Arco de Magueres, apud Bordenave e Pereira (1999)

Para realização da primeira etapa – a Observação da Realidade, tomou-se as seguintes fontes de informações: o relato histórico do estágio enquanto componente curricular do Curso de Música da UEL, desde a sua implantação, sendo a memorialista a própria pesquisadora, como participante desse processo; as considerações tecidas pelos estagiários de todas as séries do curso, expressas nos relatórios de estágio de 2003, que foram consultados; opiniões e avaliações dos docentes supervisores de estágio que atuaram no ano de 2003, coletadas por meio de entrevistas semi-estruturadas; e, por último, os interesses manifestos pelos estudantes para a realização do estágio em 2004, registrados pela coordenação de estágio do curso.

Concluindo a primeira, etapa definiu-se o problema a ser investigado: Que objetivos deveriam ser alcançados pelos alunos de cada série do curso de música, nos grupos multisseriais de estágio, tendo em vista um processo contínuo de construção de competências necessárias para o professor de música, na realidade brasileira atual?

A segunda etapa consistiu na reflexão sobre o problema para definição dos Pontos-chave, que serviram como orientação para a investigação realizada na terceira etapa do estudo, a

Teorização. Após considerarem-se os possíveis fatores diretamente relacionados ao problema e seus determinantes contextuais, foram formulados três pontos-chave, em forma de questionamentos, a serem investigados na etapa seguinte, a saber: Quais são as competências necessárias para a atuação do educador musical, na realidade brasileira atual? Qual é o papel do estágio curricular supervisionado na formação do educador musical, no ensino superior? Em quê a Metodologia de Grupos Multisseriais de Estágio, desenvolvida no Curso de Música da UEL, pode contribuir para a construção de competências necessárias ao educador musical?

Na etapa de Teorização realizou-se a investigação propriamente dita, com a busca de informações que pudessem permitir a solução do problema de estudo. Assim sendo, um dos procedimentos realizados foi a revisão de literatura, com análise de conteúdo, sobre os seguintes focos: noções de competência e competências e diferentes campos de atuação para o educador musical hoje, correspondentes ao primeiro ponto-chave. Discutiu-se a diversidade e complexidade do campo de atuação profissional do educador musical no Brasil atualmente, e concluiu-se que ele pode ser visto sinteticamente sob a perspectiva de três grandes áreas: as escolas de educação básica, o ensino especializado de música e os projetos socioculturais.

Discutiu-se a pertinência da utilização da forma singular ou da plural do termo 'competência', procurando compreender cada uma das concepções subjacentes, a fim de construir uma compreensão própria. Tomou-se como referência, primeiramente, as idéias de Rios (2002, 2003, 2004), que remetem à noção de unidade da competência profissional do professor, constituída de quatro dimensões distintas e articuladas: a técnica, a política, a ética e a estética.

A dimensão técnica diz respeito ao “domínio de saberes e habilidades de diversas naturezas” que permite “a intervenção prática na realidade”. A dimensão política indica “uma visão crítica do alcance das ações e o compromisso com as necessidades concretas do contexto social”. Para evitar o risco de se estabelecer uma dicotomia entre essas duas dimensões da competência, é necessário considerar uma terceira dimensão, a ética, como elemento de mediação entre as dimensões técnica e política, na perspectiva de uma relação dialética entre elas. Por fim, tem-se a “dimensão estética da competência, estreitamente articulada à técnica, na qual se requer a imaginação criadora, cuja marca fundamental é a sensibilidade (*aisthesis*), associada à razão” (RIOS, 2002, p. 165-166, grifos da autora).

Por outro lado, Perrenoud (1999) remete à compreensão de competência como sendo:

uma capacidade de agir eficazmente e em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação

da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (PERRENOUD, 1999, p. 7, grifos do autor).

Dessa forma, poder-se-ia pensar em competências específicas que, por sua vez, comporiam um conjunto que caracterizaria a competência profissional do professor.

Relacionando as duas abordagens descritas acima, verificou-se que, no contexto da realidade brasileira atual, é possível conceber a integridade da competência profissional do educador musical composta pelas quatro dimensões definidas por Rios. Estas, por sua vez, seriam constituídas de conjuntos de competências específicas, tal como considera Perrenoud. Considerando a literatura relativa à área de educação musical no Brasil, foi possível especificar subconjuntos de competências, que constituiriam cada uma das dimensões: competências em ensino, em música, em política acadêmica e em política cultural (OLIVEIRA, 2001).

A partir dessas considerações, constituiu-se um referencial de competências consideradas necessárias à atuação do educador musical na realidade brasileira atual, ilustrado pela Figura 2.



Figura 2: Possível referencial de competências para o educador musical

Confirmou-se, também, a importância do estágio curricular para a construção dos conjuntos de competências específicas concernentes à competência profissional do educador musical, não somente do ponto de vista teórico, como também na perspectiva das Resoluções 1 e 2 CNE/CP (BRASIL, 2002a e 2002b). Sendo as competências consideradas como "importantes metas da formação" (PERRENOUD, 1999, p. 32), torna-se interessante refletir sobre como organizar o ensino visando tais metas, para efeito de planejamento, de elaboração de programas. Nesse sentido, vale lembrar a noção deste autor sobre blocos de competências. A esse respeito, esclarece ele:

Um bloco de competências é um documento que enumera, de maneira organizada, as competências visadas por uma determinada formação. [...] não é um programa clássico, não diz o que deve ser ensinado, mas sim, na linguagem das competências, o que os alunos devem dominar (PERRENOUD, 1999, p. 48).

Dessa forma, mostrou-se pertinente que os programas de atividades de prática de ensino e de estágio incluíssem blocos de competências em graus crescentes de complexidade. Esses blocos poderiam, também, apontar quais as competências ditas transversais e quais as específicas, relacionadas às particularidades de cada área envolvida nas atividades de estágio em questão. Dessa forma, a cada período letivo, as atividades de estágio e prática de ensino seriam organizadas em torno da construção das competências constituintes dos referidos blocos, que seria avaliada ao final.

Com essas considerações, concluiu-se o estudo teórico da investigação passou-se para o estudo de campo.

Ainda na terceira etapa, analisaram-se informações sobre a construção dos referidos conjuntos de competências, pelos alunos do curso de licenciatura em música da UEL, obtidas por meio da observação do trabalho realizado num grupo multisseriial de estágio em 2004. Também foram analisadas as informações advindas das contribuições de estagiários de 2005, participantes da pesquisa, coletadas por meio de questionários.

Como resultado da observação, pôde-se constatar o potencial da Metodologia de Grupos Multisseriais de Estágio para desenvolver as quatro dimensões da competência profissional do educador musical, sendo a dimensão técnica a que teve maior ênfase, especialmente no que diz respeito às competências em ensino.

Entre os resultados obtidos pela análise das respostas dos alunos aos questionários, surgiram diversos aspectos que podem ser vistos como importantes reforçadores da Metodologia de Grupos Multisseriais de Estágio, tais como: a menção ao estágio como oportunidade de trocas entre os estagiários; a colaboração entre os colegas de todas as séries nos grupos de estágio; o aumento da responsabilidade, observada e assumida por todos eles, com o decorrer das séries; a boa convivência e relacionamento interpessoal entre os membros dos grupos de estágio; o entendimento de estarem preparando-se para futuras atuações relacionadas à prática docente; entre outros.

Ao lado desses, outro aspecto merece especial destaque: a oportunidade do exercício da reflexão sobre a, na, para a e a partir da prática. Em praticamente todas as respostas, pôde-se perceber que as opiniões são fruto de reflexão, quer sobre a prática realizada, quer sobre a observada, quer, ainda, em referências a estudos teórico-práticos ou às condições de atuação

oferecidas pelo contexto sociocultural. Assim, grande ênfase recaiu também sobre a dimensão ética, traduzida pela competência de exercer a prática reflexiva.

Na quarta etapa, foram levantadas diversas Hipóteses de Solução para o problema proposto, com base no estudo realizado, tanto no âmbito do curso de música da UEL quanto no da área de educação musical, de maneira mais ampla. Entre elas, uma das que mais diretamente relacionam-se à realidade em que se originou o problema, seria a formulação de blocos de competências para cada série do curso de música. Considerou-se que o importante seria não perder de vista o processo contínuo de construção da competência profissional. Esta perspectiva que poderia garantir que os professores supervisores, ao realizarem seus planejamentos, não se restringissem, nem a seus alunos, nesse ' piso' estabelecido pelo bloco de competências de cada série. Pelo contrário, o bloco como referência inicial, somado à visão do processo contínuo de construção, daria a eles condições para que soubessem o que os alunos devem dominar, ao final de cada série, no mínimo, e para que soubessem também por onde deveriam orientá-los no caminho rumo ao aprimoramento sem limites de sua competência profissional.

Outra hipótese igualmente incidente sobre a realidade em questão seria a de que se considerasse aqueles conjuntos de competências transversais, que deveriam ser desenvolvidos em todos os grupos de estágio, independentemente do contexto de atuação a que se referisse. Com base nos resultados da terceira etapa, o conjunto de competências em ensino deveria ser um deles, ao lado da competência de exercer a prática reflexiva.

Uma vez formulados tais blocos de competências, seria possível estabelecer objetivos claros e definidos para cada série do curso de Música, associados a blocos de competências relativos a cada uma das atividades acadêmicas de prática de ensino e de estágio. Seria possível, inclusive, estabelecer outros objetivos, independentemente das séries, mas relacionados às especificidades de determinadas áreas de atuação referentes aos diversos grupos de estágio.

Essas referências serviriam de parâmetros para que professores supervisores elaborassem planejamentos de ensino a cada ano letivo, considerando as condições específicas e os alunos dos grupos, a cada reinício. Assim poderiam, juntamente com seus alunos, ter noção mais clara quanto à avaliação da aprendizagem.

Por fim, na etapa de Aplicação à Realidade, a pesquisadora compromete-se a realizar e encaminhar as ações ao seu alcance, no intuito de transformar em algum grau a realidade que deu origem ao estudo. Particularmente, compromete-se com a elaboração dos blocos de competências,

como base para os objetivos referentes ao planejamento das atividades de estágio curricular na licenciatura em música da UEL.

Referências

BERBEL, Neusi A. N. (Org.) *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina, INEP/Ed.UEL, 1999.

BORDENAVE, Juan D.; PEREIRA, Adair M.. *Estratégias de ensino aprendizagem*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. Resolução n. 01 de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, abr. 2002a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 15 nov. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. Resolução nº 02 de 18 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, abr 2002b. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 15 nov. 2005.

OLIVEIRA, Alda. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 19-40.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIOS, Terezinha A. Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, D. E. G. e SOUZA, V. C. (Org.) *Didática e práticas de ensino – interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 154-172.

_____. *Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Ética e competência*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

A música de “cada instante”: imaginação e arte no enfrentamento da realidade hospitalar

Zoica Andrade Caldeira

Universidade Estadual Paulista (UNESP)
zoicalcaldeira@gmail.com

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Universidade Estadual Paulista (UNESP)
marisafont@ig.com.br

Resumo: O presente trabalho aborda alguns aspectos da pesquisa em andamento “O papel mediador da educação musical no contexto hospitalar: uma abordagem sócio-histórica”. Discute-se neste texto a importância da exploração criativa da música de “cada instante” no contexto hospitalar. Acredita-se que a educação musical, ao mediar encontros criativos da criança hospitalizada com a música, possa possibilitar e/ou desencadear processos dialógicos e interacionais que a ajude no enfrentamento da sua internação. Ao abordar um contexto que transcende o âmbito da educação musical em geral, a pesquisa oferece uma importante contribuição à área da educação musical, refletindo sobre o fato de seu papel e a sua práxis serem resultantes das necessidades apresentadas pelo contexto sócio-histórico atual.

Em toda a parte onde a vida do homem soa...

O esforço artístico deve impregnar cada movimento, cada palavra, cada sorriso da criança. É de Potiebniá a bela afirmação de que, assim como a eletricidade não existe só onde existe a tempestade, a poesia também não existe só onde há grandes criações de arte, mas em toda a parte onde soa a palavra do homem. E é essa poesia de “cada instante” que constitui quase que uma tarefa mais importante da educação estética (VIGOTSKI, 2002, p. 352).

A música não existe apenas nas grandes criações de arte, mas em toda a parte onde a vida do homem *soa*. Segundo a definição do compositor John Cage, “Música é sons, sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora de salas de concerto” (*apud* SCHAFER, 1991, p. 120).

Nossa relação com a música impregna cada instante de nossa existência; nós produzimos sons, criamos, relembramos, desfrutamos e recriamos música a partir de nossas experiências diárias, sejam experiências passadas, presentes, ou projetadas para o futuro. É a *música de “cada instante”*, música que conta quem somos e quem seremos, promovendo um diálogo constante do homem com ele mesmo e com a realidade. A música de “cada instante” evidencia nossa bagagem sócio-histórica e tem um papel essencial em nosso desenvolvimento, em nossa constituição enquanto sujeitos imersos em determinado contexto social e histórico. Segundo o compositor e educador H. J. Koellreutter,

A música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade.

Entendo aqui como consciência a capacidade do homem de apreender os sistemas de relações que atuam sobre ele, que o influenciam e o determinam: as relações entre um dado objeto ou processo e o homem, o meio-ambiente e o eu que o apreende (KOELLREUTTER apud KATER, 1997, p. 72).

A educação musical¹ é o meio pelo qual diferentes experiências musicais se encontram, se influenciam, se transformam. Mais do que somente técnicas de musicalização e/ou pedagogias musicais modernas, a educação musical tem o papel de proporcionar encontros criativos do homem com a música que o cerca (todas as possibilidades sonoras que a realidade oferece, inclusive as obras musicais), conscientizando-o de sua responsabilidade na manipulação deste material, deixando-se, ao mesmo tempo, ser influenciado por este na (re)elaboração de seus sentimentos, emoções, impressões e no seu processo de atribuir sentidos ao meio em que está inserido. Além disso, ao promover uma interação do homem com os sons de outros contextos históricos e sociais, a educação musical amplia sua experiência, dando-lhe, também, mais elementos para o processo de combinação da atividade imaginativa/criativa.

Estas características da educação musical podem auxiliar a criança hospitalizada em sua relação/interação com o mundo, muitas vezes comprometida pelas condições e reações à sua internação. Ao ser retirada do seu contexto social e familiar, a criança que se encontra internada em uma instituição hospitalar sente, muitas vezes, uma sensação de abandono, um medo do desconhecido, e até uma sensação de punição e culpa (CHIATTONE, p. 17-22). Os procedimentos médicos, muitas vezes invasivos e/ou dolorosos, a restrição do convívio social, a privação das atividades rotineiras, a necessidade de permanecer em um quarto, de adaptar-se a novos horários, de confiar em pessoas até então desconhecidas, são todas situações que não faziam parte da vida da criança, podendo sua reação a estas situações afetá-la de forma prejudicial (MOTTA; ENUMO, 2004, p. 20).

Primeiramente, trabalhando a música que a criança traz de suas experiências anteriores à sua condição atual, a educação musical pode auxiliá-la a resgatar sua identidade como um ser sócio-histórico, ou seja, um ser que pertence a uma determinada época e sociedade, sendo fruto e ainda transformador destas. Quais músicas foram significativas em seu desenvolvimento? Quais sons permeavam o seu contexto social antes de entrar no hospital? De que forma sua relação passada com a música determina sua relação presente?

¹ O conceito de educação musical desenvolvido neste trabalho é baseado principalmente nas idéias de alguns compositores e educadores musicais pertencentes ao século XX e XXI que, por meio das explorações criativas do som e de suas reflexões sobre o papel social da música, têm expandido o conceito de música e da educação musical, abrindo possibilidades para a sua ação em contextos não-formais (SCHAFER, 1991; KOELLREUTTER, 1997, 1998; FONTEERRADA, 2005; entre outros).

Além de suas músicas, atividades de criação, percepção e interpretação com os sons que traz do seu dia-a-dia e de sua paisagem sonora podem contribuir à desautomatização do pensamento, à prevenção da apatia e da vontade impotente perante à realidade. Reconhecer-se como alguém que produz sons e que está imersa numa determinada paisagem sonora pode auxiliar a criança a valorizar cada instante de suas experiências e conscientizar-se de sua papel em “orquestrar” o mundo a sua volta.

Restrita em suas atividades à dinâmica hospitalar, ambiente em que, muitas vezes, precisa passar por muito tempo devido às características de sua doença, a criança hospitalizada também pode se beneficiar com a ampliação de suas experiências ao entrar em contato com músicas de diferentes contextos. As restrições impostas pelo ambiente podem ser superadas no processo de criação, permitindo que por alguns momentos a criança saia deste ambiente, ajudando-a a elaborar, de forma criativa, seu desejo e sua necessidade de estar fora dali.

A música pode colocar em movimento sentimentos e emoções que, muitas vezes, podem estar estagnados e/ou reprimidos devido a situação de hospitalização. Independentemente destes sentimentos e emoções serem bons ou ruins, eles fazem a criança voltar-se para si mesma, não apenas como alguém que está doente, mas como uma pessoa integral e singular. A música permite que a criança (re)elabore, projete e tenha consciência de seus sentimentos, emoções, impressões, ajudando-a a ressignificar o ambiente em que se encontra, muitas vezes considerado ameaçador. Vigotski afirma que “a arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia mas também na elaboração real dos objetos e situações” (VIGOTSKI, 2002, p.352). Além disso, segundo este mesmo autor,

[...] uma simples combinação de impressões externas como, por exemplo, uma obra musical, desperta naquele que a escuta todo um complexo universo de sentimentos e emoções. A base psicológica da arte musical reside precisamente em estender e aprofundar os sentimentos, em reelaborá-los de modo criativo (VIGOTSKI, 1987, p.24).

Em sua relação dinâmica e interacional com a música, a criança hospitalizada pode reviver suas impressões passadas, entender-se como alguém singular e único que ainda influencia/transforma/modifica sua realidade, também sendo influenciada/transformada/modificada por ela, reelaborando, assim, o seu presente e projetando-se para o futuro.

Utilizando-se da mesma argumentação de Sekeff (2002) ao defender a prática musical nas escolas e ampliando sua esfera de alcance, pode-se dizer que pontuar a música na instituição hospitalar é

[...] auxiliar o educando (a criança hospitalizada) a concretizar sentimentos em formas expressivas; é auxiliá-lo a interpretar sua posição no mundo; é possibilitar-lhe a compreensão de suas vivências, é conferir sentido e significado à sua condição de indivíduo e cidadão. Como toda comunicação envolve conflito, poder, ideologia, negociação, o educando (a criança hospitalizada) precisa aprender a lidar com esses valores com competência e autonomia; e aí, mais uma vez, emerge a possibilidade da música como agente mediador, auxiliando-o na construção de um diálogo com a realidade. (p. 120).

O papel da educação musical em nosso contexto atual ultrapassa os muros da escola e vai além das instituições especializadas em formação de profissionais em música. Considerando a função social da música e sua contribuição para o desenvolvimento integral do ser humano (KOELLREUTTER, 1997; GAINZA, 1988; SEKEFF, 2002), a educação musical não pode se eximir de sua responsabilidade em travar um diálogo sempre constante com as necessidades de sua época e sociedade, porque “é das necessidades objetivas da sociedade que resulta a função da arte” (KOELLREUTTER, 1998, p. 40).

É preciso que a educação musical sempre mantenha um olhar ampliado para os diferentes contextos, agindo de acordo com as características apresentadas pela realidade em que está trabalhando, sem modelos pré-determinados. Seu principal objetivo é o humano, a transformação do homem e da realidade (KOELLREUTTER, 1998, p. 44).

A educação musical tem um papel fundamental dentro da instituição hospitalar, onde a subjetividade individual da criança entra em choque com a tendência uniformizadora e impositiva deste contexto, mortificando e profanando seu eu e passando, assim, por mudanças progressivas de crenças que tem a seu respeito e a respeito dos outros que são significativos para ela (GOFFMAN, 1961, p.23-24).

A pesquisa “O papel mediador da educação musical no contexto hospitalar: uma abordagem sócio-histórica” procura investigar a hipótese de que a educação musical, ao mediar encontros criativos da criança hospitalizada com a música, pode possibilitar e/ou desencadear processos dialógicos e interacionais que a ajude no enfrentamento da sua internação. Em dois encontros semanais com as crianças e adolescentes hospitalizados no Instituto de Infectologia – Hospital Emílio Ribas (SP) , propostas de atividades envolvendo som/música e criatividade são apresentadas aos participantes do projeto na sala da brinquedoteca. Respeitando as limitações impostas pelo contexto e pela doença, estas propostas baseiam-se nos “instantes” significativos de cada criança e de cada adolescente: o “instante” passado, o “instante” presente, o “instante” que ainda irá se formar por meio de cada ação, o “instante” do outro que está próximo ou distante, que ainda precisa ser conhecido ou desmistificado. Um jogo de “mímica sonora”, por exemplo,

evidencia as referências e as características sonoras dos contextos de origem dos participantes, permitindo que estes compartilhem uns com os outros suas experiências, transformando-as e construindo outras nesta interação. Compor uma música com os sons da boca também é um momento de descobertas das possibilidades sonoras de seus corpos. Cantar, dançar ou fazer um som enquanto o outro canta uma música de sua preferência é a integração dinâmica de “instantes”, nos quais, ao compartilharem as expressões, há um processo de *criação, relação, transformação*.

A pesquisa ainda está em andamento, mas já se pode observar o papel da música como elemento integrador por meio da educação, não sendo possível, porém, a descrição de resultados neste momento de coleta de dados. Acredita-se que, em seu processo dinâmico, integral e interacional, a educação musical possa auxiliar a criança a recuperar a capacidade de ouvir a si mesma, o outro e o ambiente que a cerca, ajudando-a, assim, no enfrentamento de sua interação.

Referências

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreuter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CHIATTONE, Heloisa B. de Carvalho. “Relato de Experiência de Intervenção Psicológica junto a Crianças Hospitalizadas”. In: CAMON, Valdemar A. Angerami (Org.). *A psicologia no hospital*. 2. ed. São Paulo: Editora Thompson, 2003. p. 15-35.

FONTEERRADA, M. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: editora da UNESP, 2005.

GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1961.

KOELLREUTTER, H.J. Sobre o valor e o desvalor da obra musical. In: KATER, Carlos (Org.) *Cadernos de estudo: educação musical*. Belo Horizonte: Atravez / EMUFGM / FEA / FAPEMIG, 1997, n. 6.

_____. “Educação Musical hoje e, quiçá, amanhã”. In: LIMA, Sonia A. (Org.) *Educadores musicais de São Paulo: encontro e reflexões*. São Paulo: Nacional, 1998, p. 39-45

MOTTA, Alessandra B.; ENUMO, Sônia Regina F. “Brincar no hospital: estratégia de enfrentamento da hospitalização infantil”. In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 1, p. 19-28, 2004.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa T. O. Fonterrada, Magda R. G. da Silva, Maria L. Pascoal. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SEKEFF, Maria de L. *Da música, seus usos e recursos*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginación y el arte en la infancia*. Cidade do México: Hispânicas, 1987.

_____. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

A música do meio

Carlos E. Kater

Universidade de São Marcos (USM)
c.kater@terra.com.br

Resumo: Relato de experiência de formação musical integrando educação e composição de trilha sonoro-musical original, junto a um grupo de cerca de 16 detentos e ex-presidiários da cidade de São Paulo, durante a montagem de uma peça teatral (2º semestre de 2005 e 1º de 2006). Essa experiência, por suas características interativas, integrativas e de intersecção de funções foi nomeada “música do meio”.

A *música do meio* dá nome aqui tanto ao processo quanto ao resultado de um trabalho de formação e de expressão musical, realizado junto a um grupo de cerca de 16 detentos e ex-presidiários de São Paulo (ligados à FUNAP - Fundação de Amparo ao Presidiário), em fase intermediária de montagem de uma peça teatral.

Para isto, um conjunto de estratégias sonoras lúdicas foi concebido, visando oportunizar a formação e a vivência dos participantes e ao mesmo tempo embasar o processo de interpretação das músicas originalmente compostas para integrar a trilha musical da peça. A escolha dos procedimentos compositivos adotados buscaram sintonia com as competências momentâneas e as potencialidades dos indivíduos envolvidos, de maneira a tornar as composições elementos particulares de uma ferramenta criativa de formação.

Para cumprir tais objetivos foram enfatizadas no processo a percepção em sentido além do musical, a vivência do tempo em diversas modalidades, formas de organização sonoro-musical fundamentadas em distintas manifestações do princípio de repetição (a nível da canção, RAP e jogral).

Servem de ilustração as canções “O que aconteceu com a revolução?” (para canto, teclado, contrabaixo e percussão) e “Rock da Assembléia” (para 2 grupos vocais, teclado, contrabaixo e percussão), onde a repetição de notas, a reiteração de intervalos (quinta ascendente e segunda descendente em especial) assim como de fragmentos de escala, e a duplicação linear fundamentam a construção das melodias. [Exemplos]

Os recursos inventivos utilizados embasam a equação “criação para a educação” x “educação para a expressão”, articulando o fator estético com o fenômeno criativo em convergência à meta final do projeto formador: descoberta e exploração do “ser musical” de cada ator.

Com essas características, a “música do meio” habita a intersecção dos domínios compositivo, interpretativo, social e educativo, como resultado de um processo de interação onde a

criação, a expressão, as trocas pessoais e a educação musical não são consideradas fins. Ela define-se como música enquanto *meio* de ações expressivo-poéticas e reflete a possibilidade de seres humanos poderem participar de maneira musical autêntica e inovada em *meio* ao seu mundo.

Referências

BEY, Hakim. *Caos: terrorismo poético e outros crimes exemplares*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003.

KATER, Carlos. “Contribuição às formas de expressão sonoro-musicais”, In: *II Encontro Nacional de Pesquisa em Música*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1987, p.207-214.

_____. Música e Musicalidade: *Percursos* em suas fronteiras. In: *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, n. 1. SP/BH: Atravez/UFMG, Ago/1990, p. 62-73.

_____. (Org.). *Livro dos jogos*. Livro integrante do material didático do Projeto “Música na Escola”, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. BH: SEE/MG, 1997.

_____. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, n. 10. Porto Alegre: ABEM, 2004, p. 43-51.

VALIENGO, Camila. *A educação musical no século XX: estudo comparativo entre duas instituições musicais em São Paulo*. SP: Dissertação de Mestrado / Universidade São Marcos, 2006.

WEISS, Peter. *Marat - Sade* (“*La persécution et l’assassinat de Jean-Paul Marat représentés par le groupe théâtral de l’hospice de Charenton sous la direction de Monsieur de Sade*”) (Trad.de J.Baudrillard). Paris : L’Arche Éd., 2000.

A música na educação infantil: um estudo das EMEIs e EEs na cidade de Indaiatuba

Karen Ildete Stahl Soler

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
ksoler@uol.com.br

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Universidade Estadual Paulista (UNESP)
marisafont@ig.com.br

Resumo: A proposta, no presente projeto, é abordar questões que se considera de grande relevância para a Educação Musical no Brasil: Que valor é atribuído pela Pedagogia ao ensino de música na Educação Infantil? Que fatores legais-políticos e pedagógicos influenciaram a utilização da música como elemento didático no ensino em nosso país? Que razões justificariam o esforço para dinamizar a Educação Musical na sala de aula, incluindo-a de forma efetiva no currículo? Os professores que atuam nessa área estão realmente capacitados para assumir suas funções? Com o intuito de responder a essas questões, inicialmente será feita uma pesquisa nas EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) e EEs (Escolas de Educação Infantil) da cidade de Indaiatuba, em que se levantará dados que, analisados, permitirão diagnósticos a respeito do estado da Educação Musical nessas escolas, no que se refere a metodologias, conteúdos e objetivos, bem como conhecer o pensamento dos professores que trabalham nessa área. Serão observadas também, aulas de música em diferentes instituições, com o objetivo de perceber ações e reações dos alunos e procedimentos adotados pelos professores. Tomando por base algumas escolas italianas (Bologna, Reggio Emília e Trentino), consideradas internacionalmente como importantes referências em artes e música na área da Educação Infantil, será feita uma comparação entre essas propostas e o que se produz em música nas escolas pesquisadas. Espera-se com este trabalho contribuir para o entendimento do que significa a aula de música nas escolas de Educação Infantil, e dar subsídios a professores e escolas para o seu fortalecimento.

Introdução e Justificativa

Toda área do conhecimento possui um campo de interesse das formas de transmissão, recepção e criação desse conhecimento. O estudo dessas formas consiste no centro de interesse da Educação. Aonde há um educador, há um educando e, também, progresso no desenrolar das informações, além de novas descobertas e nova consciência sobre os fatos.

Os estudos de Psicologia e Pedagogia aplicados à música são poucos, se comparados a outras áreas e ainda é pequeno o interesse dos músicos em cursar licenciatura e familiarizar-se com a didática necessária ao ensino.

No entanto, na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, considera-se que a Arte tem uma função tão importante quanto a das outras áreas de conhecimento. O exercício da arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ler o mundo, ordenar e dar sentido à experiência humana; com a prática artística, o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas

quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza, pelo homem, em sua própria cultura e em outras.

É interessante observar a grande influência que a música exerce sobre a criança. É por isso que os jogos ritmados, próprios dos primeiros anos de vida, devem ser trabalhados e incentivados na escola. Ao adulto caberá compreender em que medida a música constitui uma possibilidade expressiva privilegiada para a criança, uma vez que atinge diretamente sua sensibilidade afetiva e sensorial. (JEANDOT, 1990, p. 20)

Sabemos que a música é uma das formas de expressão significativas da arte. Ela expressa, conforme as diferentes épocas e culturas, tanto sentimentos íntimos como ideologias e ideais, podendo ser um meio transmissor de mensagens e valores.

Uma vez assegurado o vínculo, a música fará, por si só, grande parte do trabalho de musicalização, penetrando no homem, rompendo barreiras de todo tipo, abrindo canais de expressão e comunicação a nível psicofísico, induzindo, através de suas próprias estruturas internas, modificações significativas no aparelho mental dos seres humanos. (GAINZA, 1988, p. 101)

Nas escolas de Educação Infantil visitadas pela pesquisadora, tem-se percebido, comumente, a falta de métodos e recursos que norteiem o professor para a concretização de seus objetivos, o que gera uma multiplicidade de atividades musicais; via de regra, os professores perdem-se quando escolhem aleatoriamente atividades musicais, ora em um método, ora em outro, e até mesmo em vários ao mesmo tempo, lembrando que, muitas vezes, a falta de conhecimento pedagógico dificulta o alcance dos objetivos, pois o ecletismo generalizado torna-se o centro de ação para um número significativo de educadores musicais, deixando de lado exigências musicais.

Como professora de Educação Musical na cidade de Indaiatuba – S.P., notei alguns pontos bastante instigantes: apesar de os professores acreditarem nas vantagens do ensino da música, eles não sabem especificar e apontar quais seriam esses benefícios; além disso, muitas vezes, não sabem como trabalhar, adotam metodologias, conteúdos e objetivos diferentes para as aulas, evidenciando que não têm formação pedagógica específica que lhes permitam desenvolver ações na área de Educação Musical.

Outro ponto importante é que as EMEIs visitadas não têm professores especialistas em Educação Musical, ficando por conta do professor polivalente o trabalho dessa disciplina; além, disso, as EEs não exigem qualquer formação específica para os profissionais que atuam nessa área, o que torna a situação do ensino de música ainda mais grave.

No entanto, apesar da situação apontada, sabe-se que a música vem atendendo a vários propósitos no dia-a-dia da Educação Infantil brasileira, segundo concepções pedagógicas que vigoram atualmente no país. Atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela música como: ouvir, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos, entre outros, também atendem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem vivência, reflexão e percepção, encaminhando-as a níveis cada vez mais elaborados.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil percebe-se a preocupação dos autores e do MEC como significado do trabalho proposto em música.

O trabalho com Música proposto por este documento fundamenta-se nesses estudos, de modo à garantir a criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos. (RCN, 1998, p. 50).

Outro ponto importante é a reflexão a respeito das capacidades presentes em cada etapa do desenvolvimento infantil, bem como as conquistas que respeitam o processo único e singular de cada ser humano, e consideram que ele se dá na interação com os outros e com o meio, num ambiente de amor, afeto e respeito. Além disso, é desejável que o trabalho pedagógico-musical seja compreendido como processo contínuo de construção, envolvendo percepção, sentimento, experimentação, imitação, criação e reflexão.

Nesta pesquisa se estudará propostas de arte e música desenvolvidas em escolas italianas, de cidades como Bologna, Reggio Emilia e Trentino; consideradas importantes centros de referência em Educação Infantil, nas quais é possível observar a integração entre família e escola. Nessas escolas, a criança é considerada um todo e, no trabalho desenvolvido, parte-se da realidade do aluno. A metodologia adotada privilegia a interdisciplinaridade, que envolve todas as disciplinas com atividades integradoras, enfatizando-se as artísticas, por seu papel no desenvolvimento da expressão e da criação. Nesse modelo, o principal papel do professor é questionar, incentivando a formação do espírito crítico e criativo no aluno.

Reconhecendo que as crianças são seres humanos “poderosos”, ou seja, com muitas potencialidades, na Villetta¹ pensam que uma prática educativa atenta à predisposição do ambiente, dos materiais, das atividades, permita às crianças imaginar, pensar, operar e criar. E os maravilhosos trabalhos produzidos pelas

¹ Escola acomodada em uma típica casa do início do século XX, de tijolos vermelhos e janelas góticas, situada à zona leste da cidade de Reggio Emilia.

crianças e admirados em todo o mundo testemunham que isso é possível. (RABITTI, 1999, p. 161).

Nas escolas de Educação Infantil de Bologna, Trentino, entre outras, acredita-se em um ambiente de formação, e não somente de informação e busca-se a educação ao som e à música, procedendo por projetualidade educativa como maneira experimental no processo operativo e de aprendizagem.

Conhecer a matéria sonora na sua diversa variedade linguística e comunicativa provém igualmente do fundamento educativo de base que, assegura a construção de uma implementação estrutural pela definição de projetualidade educativa e didática da música, a fim de garantir gradualmente a aprendizagem e interação com o universo sonoro e com o complexo jogo de significação e de análise das múltiplas contextualidades. (FALSETTI, 2005, p. 5)

O percurso metodológico-didático nessas escolas propõe que se examine e conviva com a realidade acústica da cultura e da natureza, com objetividade e continuidade, percepção e compreensão, chegando-se, a partir desses estudos, finalmente, à produção. Para Franchino Falsetti é importante que a criança tenha contato com o universo sonoro (composição musical, um programa de rádio ou um ambiente acústico).

Do mesmo modo que nas escolas italianas citadas, nesta pesquisa se enfatiza a necessidade da prática artística, defendendo-se a instauração de um tipo de Educação Musical, que não vise a preparação de músicos do amanhã, mas, sim, a formação integral da criança, por meio de sua imersão no universo sonoro-musical, e desenvolvimento de atividades de escuta, apreciação e produção.

Objetivos

O objetivo desta pesquisa é fazer um levantamento da situação do ensino da música nas EMEIs e EEIs de Indaiatuba, quer junto à disciplina Educação Musical, quer como conteúdo de Educação Artística. Por esse levantamento, verificar-se-á a formação musical dos professores pesquisados.

Serão observadas, também, aulas de música nas diferentes instituições, com o objetivo de perceber as ações e reações dos alunos e os procedimentos adotados pelos professores.

Por fim, será feito um estudo comparativo entre as escolas de Educação Infantil pesquisadas e as escolas italianas que trabalham com Educação Sonora e Musical, para que se

verifique se os procedimentos adotados no modelo italiano encontram-se, ou não, presentes nas escolas de Indaiatuba.

Metodologia

Como procedimento metodológico inicial far-se-á a revisão bibliográfica de textos dedicados à Educação Infantil, Educação Sonora e Educação Musical. Além disso, far-se-á um levantamento de dados das EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) e EEIs (Escolas de Educação Infantil), por meio de questionários e entrevistas com professores, diretores e alunos, tanto das EMEIs quanto das EEIs.

Paralelamente, analisar-se-ão algumas propostas de Educação Sonora e Musical praticadas na Itália, para que se compreenda tais procedimentos e se verifique a pertinência da aplicação dessa metodologia em escolas brasileiras.

Finalmente, analisar-se-á comparativamente os dados levantados, nas EMEIs e EEIs com as propostas educacionais das escolas italianas descritas acima.

Conclusão

Embora esta pesquisa esteja ainda em fase inicial, os estudos preliminares indicam a necessidade do fortalecimento da disciplina música nas escolas pesquisadas, pois os primeiros resultados do levantamento apontam para a grande desinformação existente entre os professores dessas escolas. Sendo assim, espera-se, com este trabalho, contribuir para o entendimento do significado e da importância da disciplina Educação Musical nas escolas municipais e privadas de Educação Infantil, bem como fornecer ferramentas que auxiliem a reflexão a respeito da prática artística, em geral, e da música, em particular, com isso oferecendo subsídios a professores e escolas para o fortalecimento da mesma em sala de aula.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. 3. v. Brasília: MEC, 1998.

FALSETTI, Franchino. *Educazione al suono e alla musica*. Itália: Edizioni junior, 2005.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1998.

JEANDOT, Nicole. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 1990.

RABITTI, Giordana. *À Procura da dimensão perdida: uma Escola de Infância de Reggio Emília*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

A prática da performance no curso de Licenciatura em Música da UFSCar

Ilza Zenker Lemme Jolly

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
zenker@power.ufscar.br

Daniel Gohn

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Maria Carolina Leme Joly

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Resumo: Este relato tem como objetivo descrever parte do trabalho desenvolvido no curso de Licenciatura em Música na Universidade Federal de São Carlos, destacando a área da prática de performance com instrumentos musicais. Dentro da grade curricular obrigatória estabelecida para este curso, cinco instrumentos foram considerados primordiais para a formação do educador musical: violão, voz, flauta doce, teclado e percussão. Além da prática desses instrumentos, outras ofertas de performance são oferecidas no rol de disciplinas optativas do curso: prática de orquestra, estudos avançados em flauta doce, ensino coletivo de cordas, entre outras. Neste texto estão descritas algumas reflexões sobre as experiências vivenciadas nas disciplinas de percussão, flauta doce e ensino coletivo de cordas, na tentativa de contribuir para o debate sobre produção, científica, formação profissional, e impactos na sociedade, pensando e re-pensando a trajetória de formação do aluno da UFSCar. No texto sobre a disciplina de percussão, são comentadas as principais áreas estudadas (instrumentos, ritmos, leitura e técnica de baquetas) e a valorização da música brasileira como forma de construção da identidade cultural do aluno. Nas reflexões sobre a disciplina de flauta doce ficam mais evidentes as conexões entre a aprendizagem da performance do instrumento e suas possibilidades de uso pedagógico em projetos de educação musical. A perspectiva do “Ensino coletivo de cordas” passa pelas possibilidades de ampliação da aprendizagem instrumental do aluno de Licenciatura em Educação Musical e pela reflexão sobre o enfoque social do ensino coletivo.

Introdução

O presente relato tem como objetivo destacar a área da prática de performance com instrumentos musicais, colocada na UFSCar como essencial para a formação do educador musical. Esta valorização da prática justifica-se pela constatação de que, frequentemente, professores de música especializam-se em disciplinas teóricas e afastam-se do fazer musical, permanecendo totalmente desvinculados de práticas instrumentais. Dentro da grade curricular estabelecida na UFSCar, quatro instrumentos foram considerados primordiais: violão, flauta doce, teclado e percussão, estando todos estes presentes como disciplinas obrigatórias. Neste texto dirigimos o enfoque para as disciplinas de Flauta Doce, Percussão e Ensino Coletivo de Cordas explicitando as atividades realizadas em sala de aula e os objetivos pretendidos para desenvolver habilidades no futuro educador musical.

A Universidade Federal de São Carlos iniciou suas atividades há mais de 30 anos e sempre buscou estar em harmonia com a comunidade, de forma participativa. Ao longo deste tempo, inúmeros programas e projetos de extensão têm contribuído decisivamente para esta interface. É

neste espírito, que no final dos anos 80 as primeiras atividades de educação musical tiveram lugar na Universidade. Neste período um pequeno grupo de crianças vinha para a universidade para participar de aulas de ensino coletivo de música. Os primeiros contatos com a música faziam com que essas crianças tivessem sua sensibilidade aguçada para esta arte e mesmo para a vida. Os instrumentos para a musicalização eram ensinados e difundidos com muita avidez e detalhe, assim como a metodologia para o ensino era estudada e aperfeiçoada. Muitas destas crianças permaneceram no programa de educação musical, e atuando como monitores, professores de música e músicos, apontando para um histórico de sucessos e conquistas.

Durante mais de uma década as atividades evoluíram e resultaram em uma ampla coleção de elementos de ensino e pesquisa na área de educação musical e em uma difusão musical bastante significativa. Formamos grupos de musicalização, orquestras, cameratas, grupos de flauta e as atividades instrumentais foram ganhando terrenos em projetos com escolas e pequenos grupos em bairros de classes populares. E é daí que nasce o curso, e com ele a perspectiva de incluímos na grade curricular um rol de disciplinas que habilitasse o aluno a lidar com essa diversidade de espaços de trabalho.

Flauta doce

A disciplina de flauta doce tem como objetivo abordar o ensino coletivo de flauta doce na perspectiva de contribuir para a formação geral do aluno e também para a aprendizagem do aluno com relação à formação de grupos instrumentais. São estudados métodos e metodologias contemporâneas de ensino coletivo de flauta e o aluno tem contato com métodos e materiais didáticos específicos para ensino de crianças, jovens e adultos. No primeiro semestre em que a disciplina é oferecida (flauta doce 1), o aluno tem um primeiro contato com todo o conjunto de flautas doces (sopranino, soprano, contralto, tenor e baixo), de maneira que seja possível desmistificar o uso restrito do trabalho de flauta doce às flautas soprano. No decorrer do semestre, no entanto, são desenvolvidas atividades com flautas soprano e contralto, considerando a possibilidade de que o aluno aprenda a manejar flautas em dó e em fá. Dessa maneira, é possível, que os alunos sejam capazes de tocar as flautas sopranino, tenor e baixo. O repertório abordado diz respeito ao desenvolvimento da técnica e da pedagogia da flauta doce. Dessa forma, os alunos tocam repertório voltado para o público jovem e adulto e também para o infantil, procedendo sempre uma análise crítica e metodológica do material utilizado. No segundo semestre de oferta da disciplina, o aluno tem contato com todas as flautas e desenvolve repertório infantil, barroco e contemporâneo, em abordagens de diversos estilos de música e formação instrumental. No terceiro

semestre existe oferta de uma disciplina optativa, intitulada “Estudos avançados em Flauta Doce”, na qual os alunos têm contato também com repertório de “música antiga” considerando que essa é uma das especialidades da flauta doce.

Os alunos são estimulados a desenvolver atividades paralelas à disciplina. Por exemplo: no final do primeiro semestre, a avaliação da disciplina pressupõe pequenos concertos em escolas públicas de ensino fundamental e educação infantil; no segundo ou terceiro semestre de oferta da disciplina, os alunos constituem um pequeno grupo (Flauteio) e fazem vários concertos em diferentes espaços do campus, da comunidade ou em outras cidades da região. No final do ano passado, um desses grupos realizou uma série de “serenatas de Natal”, nas quais reuniam grupos de pessoas para ouvir histórias e músicas de Natal. Os resultados desses pequenos concertos são muito produtivos para a reflexão sobre os campos de atuação do futuro profissional. Além disso, uma discussão significativa sobre o papel social do músico educador é sempre recorrente ao final de cada apresentação.

Serenata de Natal



O potencial musical é desenvolvido a partir da prática instrumental (solo e em conjunto) da flauta doce. Isso é ser feito, conforme descrito, nas disciplinas de flauta doce 1 e 2 e depois nas disciplinas de estudos avançados em flauta doce. No entanto, a disciplina não se restringe unicamente à formação instrumental do aluno, o potencial humano também é desenvolvido a partir de estudo e reflexões sobre a função do estudo de um instrumento no desenvolvimento geral do aluno, sobre as funções da família no crescimento e atuação do músico e na função do educador musical na sociedade atual.

Concertos em Escolas Públicas de São Carlos



Como essa disciplina se articula com as outras que compõem a grade curricular do curso? Através do desenvolvimento da habilidade musical do aluno no que diz respeito à performance, percepção rítmica, melódica, no conhecimento da forma e da história da música. Além das habilidades de performance e conhecimento musical, a disciplina vai auxiliar o aluno no desenvolvimento da sua habilidade enquanto educador, já que ela aborda o conhecimento pedagógico do uso da flauta na iniciação musical e na formação de conjuntos. Dessa forma, a disciplina pode servir de auxílio nas disciplinas de percepção e notação musical, história social da música, educação musical prática e ensino.

Percussão

A percussão é disciplina obrigatória no primeiro semestre do curso e torna-se optativa no segundo semestre. A maioria absoluta dos alunos tem se conscientizado da importância desta área e se matriculado para a segunda etapa de estudos. A carga horária de 4 horas semanais é ampliada pela possibilidade de prática instrumental que existe com a Orquestra Experimental da UFSCar e com a Pequena Orquestra da UFSCar, dentro de outras oportunidades de aplicação das habilidades estudadas em aula. As orquestras da universidade também têm um papel importante para esta disciplina pois disponibilizam os instrumentos utilizados nas aulas, incluindo dois tímpanos, xilofones, uma bateria, caixas, agogôs e pandeiros, entre outros.

Sendo a percussão um universo tão grande, a tarefa inicial do professor é fazer os alunos compreenderem a enorme variedade de ritmos e instrumentos que existem, e a impossibilidade de trabalhar em detalhes com todos eles. É importante que os objetivos sejam expostos de forma clara, pois este não é um curso que visa formar músicos proficientes para atuar como instrumentistas em

orquestras profissionais. A meta é que o educador musical tenha uma técnica básica para executar ritmos em diversos instrumentos, e criar um repertório de ritmos para utilizar em situações de ensino musical. No entanto, esta afirmativa não diminui a preocupação com o resultado sonoro e a busca por qualidade musical.

No primeiro semestre, os trabalhos em aula são divididos em quatro sub-áreas: instrumentos, ritmos, leitura e técnica de baquetas. No segundo semestre, além da continuidade das mesmas atividades, é formado um repertório de peças em grupo para aplicação dos estudos já realizados.

Os instrumentos de percussão são apresentados individualmente, e discute-se a técnica para extrair suas sonoridades, sua construção e funcionamento. São propostos exercícios para desenvolver a técnica, enquanto os princípios da construção servem como auxílio em outra disciplina presente no currículo do curso, Construção de Instrumentos e Organologia, lecionada pelo mesmo professor. Muita importância é dada aos instrumentos brasileiros, como o pandeiro e o tamborim, contribuindo para um trabalho de valorização da música brasileira. Percebe-se facilmente que muitos alunos não possuem referências na música de seu próprio país, enquanto demonstram enorme familiaridade com artistas estrangeiros. Através da percussão, o interesse destes alunos é cativado e direcionado para estilos nacionais, juntamente com o estímulo para assistir apresentações e adquirir CDs de música brasileira.

Os ritmos brasileiros também são priorizados nas práticas de conjunto. Maior ênfase é dada ao samba, ao baião e ao maracatu, que são comentados e analisados quanto às suas principais células rítmicas e instrumentações típicas. Usualmente, uma grade de partituras é distribuída e os alunos revezam-se nos vários instrumentos, encerrando a aula sempre com improvisações individuais e coletivas. Nestas práticas, são detectados os problemas de leitura rítmica, que são tratados também em exercícios de coordenação (por exemplo, as mãos executando uma partitura enquanto os pés mantêm um ostinato) e em peças de duetos para caixa clara. Os alunos que apresentam inconsistências de leitura devem sanar o problema em um horário alternativo combinado com o professor.

Os diferentes instrumentos de percussão requerem variadas técnicas para serem utilizados, exigindo uma extensa lista de habilidades que certamente não se desenvolve apenas durante o período da aula. Por exemplo, alguns exercícios são sugeridos para o pandeiro, sendo os alunos encorajados a adquirir seus próprios instrumentos para poder praticar em casa. O tempo de aula é dividido entre os instrumentos que se toca com as mãos e aqueles que se toca com a utilização de

baquetas. A técnica de baquetas necessita de um acompanhamento regular da prática de rudimentos e sua aplicação em peças musicais. Todos os alunos possuem seu par de baquetas e, na aula de construção de instrumentos, constroem um *pad* de estudos, constituído de um bloco de madeira com um pedaço de borracha colado. Este *pad* simula a superfície de um tambor, em que os alunos realizam a rotina de exercícios que depois é transposta para os instrumentos, como a caixa clara e o tímpano.

Ensino coletivo de cordas

Essa disciplina tem por objetivo abordar o ensino coletivo de cordas como contribuição para a formação geral do aluno e também para a formação de grupos instrumentais. São estudados métodos e metodologias contemporâneas de ensino coletivo. O aluno durante a disciplina está em contato direto com atividades de ensino coletivo de música e isto poderá ser utilizado como ponto de partida para sua futura atividade profissional, neste aspecto.

O uso da música na formação geral do indivíduo e melhoria de sua qualidade de vida é a abordagem que se discute no decorrer da disciplina, principalmente considerando que é uma abordagem de ensino coletivo. As situações sociais e culturais são bastante privilegiadas. Ensino coletivo já é um sinônimo de trabalho em equipe. Equipes multidisciplinares surgem em discussões sobre as funções da música na formação geral do indivíduo e na conseqüente melhoria de qualidade de vida a partir das relações sociais que se dão no coletivo. Abordar o ensino coletivo de cordas como contribuição para a formação geral do aluno e também para a formação de grupos instrumentais é um dos objetivos da disciplina, além de outros, como por exemplo: Planejar e administrar atividades de ensino e desenvolvimento de repertório em cordas; estimular e orientar o desenvolvimento da musicalidade e potenciais correlatos humanos, tanto em procedimentos formais de ensino quanto em oportunidades alternativas, tendo por base conhecimentos consistentes e atualizados em instrumentos de cordas; compreender a abordagem do ensino coletivo de cordas para cursos de formação musical em escolas, pequenas orquestras ou grupos musicais; trabalhar com toda diversidade de faixa etária, incluindo desde crianças a partir de 06 anos até idosos; conceber e desenvolver material didático musical original, adequado à faixa etária, região e condições de trabalho; aprender a criar alternativas para a prática musical formadora de grupos de amadores; aprender a produzir e dirigir apresentações musicais para conjuntos musicais formados por instrumentos de cordas.

Conclusão

É possível perceber que as disciplinas descritas não se limitam, unicamente, ao desenvolvimento da performance do instrumento. Atividades de reflexão sobre as possibilidades pedagógicas e sociais dos instrumentos como potenciais campos de atuação, os concertos e prática musical em conjunto, se constituem num conjunto de conhecimentos que harmoniza os diferentes aspectos de formação do músico educador, ou seja, aspectos de natureza conceitual-musical, interpretativo, educacional, cultural e histórico e humanista, contribuindo dessa maneira para formação de um educador consciente das necessidades sociais do seu tempo e do seu potencial transformador dessa sociedade.

Bibliografia utilizada nas disciplinas

- CHARLTON, Andrew. *The Charlton method for the recorder: A manual for the advanced recorder player*. Columbia, Missouri. University of Missouri Press, Columbia & London, 1981.
- FROSETH, James O. *Do it: play the recorder*. Chicago, IL. GIA Publications, Inc. 1996.
- GRUNOW, F.R.; GORDON, E.E.; AZZARA, C.D. *Jump right in – the instrumental series. Recorder book*. Chicago, IL. GIA Publications, Inc. 1999.
- MÖNKEMEYER, Helmut. *Método para flauta doce soprano ou tenor*. São Paulo, Ricordi Editora.
- MÖNKEMEYER, Helmut. *Método para flauta doce contralto ou sopranino*. São Paulo, Ricordi Editora.
- PROSSER, E. S. *Vem comigo tocar flauta doce*. Brasília, Musimed Editora, 1995.
- TIRLER, Helle. *Vamos tocar flauta doce*. v. 1, 2, 3 e 4). São Leopoldo, RS. Editora Sinodal, 1982.
- VEILHAN, Jean Claude. *La flûte a bec: enseignement complet em trois parties*. Paris. Alphonse Leduc Éditions Musicales, 1973.
- BOLÃO, Oscar. *Batuque é um Privilégio: a Percussão na Música do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 2003.
- LACERDA, Osvaldo. *Teoria Elementar da Música*. São Paulo: Ricordi, s/d.
- PLADEVALL, Jayme. *Bateria Contemporânea: Técnica e Ritmos*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.
- POZZOLI, Heitor. *Guia Teórico Prático para o Ensino do Ditado Musical*. São Paulo: Ricordi, 1983.
- REED, Ted. *Progressive Steps to Syncopation for the Modern Drummer*. Van Nuys: Alfred Publishing, s/d.

- SALAZAR, Marcelo. *Batucadas de Samba*. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1991.
- SYLLOS, Gilberto e MONTANHAUR, Ramon. *Bateria e Contrabaixo na Música Popular Brasileira*. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 2003.
- URIBE, Ed. *The Essence of Brazilian Percussion & Drum Set*. Miami: CPP/Belwin, 1993.
- WHALEY, Garwood. *Intermediate Duets for Snare Drum*. Fort Lauderdale: JR Publications, 1974.
- WILCOXON, Charley. *The All-American Drummer – 150 rudimental solos*. Grafton: Ludwig Music Publishing Company, s/d.
- ALLEN, M. e col. *Teaching music through performance in orchestra*. Compiled and edited by David Littrell and Laura Reed Racin. Chicago: GIA Publications, Inc. 2001.
- ALSOBROOK, J. *Pathways: a guide for energizing & enriching band, orchestra, & choral programs*. Chicago: GIA Publications, Inc. 2002.
- BARDEN, William. *Artistry in Strings: Parent's Guide*. (Book 1 & 2). San Diego, California, USA. Kjos Music Press, 2003.
- BRUNGARD, DeBerry Kathleen (Coord). *Orchestra Expressions*. Miami, USA. Warner Bros. Publications U.S. Inc., 2004.
- KATER, Carlos. (Org.). *Cadernos de estudo: educação musical*. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FAPEMIG, 1997.
- COOPER, Lynn G. *Teaching Band and Orchestra: methods and materials*. Chicago: GIA Publications, Inc. 2004.
- CRUVINEL, F. M. *Educação Musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.
- FROST, R. S.; FISCHBACH, G.; BARDEN, W. *Artistry in Strings: A comprehensive course of study for group or private instruction*. (Book 1 & 2). San Diego, California, USA. Kjos Music Press, 2002.
- GREEN, B. *The mastery of music*. New York: Broadway Books, 2003.
- Growing up complete: the imperative for music education*. The report of the National Commission on Music Education. Reston, Virginia. MENC, 1991.
- RAESSLER, K. R. *Aspiring to excel: leadership initiatives for music educators*. Chicago: GIA Publications, Inc. 2003.
- STRATEGIES FOR SUCCESS IN BAND AND ORCHESTRA. Reston, Virginia, Music Educators National Conference, 1994.
- STARR, William. *The Suzuki Violinist*. Miami, USA: Summy-Birchard Music, Inc., 2000.

SUZUKI, S. *Educação e amor: um método de educação*. Tradução de Anne Corina Gottber. 2. ed. revisada por Francesca C.M.R. Almeida, Santa Maria: Pallotti, 1994.

SUZUKI, S. *Suzuki Method International: string quartets for beginning ensembles*. Selections from Suzuki Violin School, arranged for string quartet by Joseph Knaus. Miami, USA: Summy-Birchard Music, Inc., 1991.

A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro¹

Magali Oliveira Kleber²

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
makleber@sercomt

Resumo: Esta pesquisa aborda as práticas musicais em Organizações Não Governamentais (ONGs): Associação Meninos do Morumbi, da cidade de São Paulo e o Projeto Villa-Lobinhos, da cidade do Rio de Janeiro, vinculado à ONG VivaRio. Ambas as ONGs têm como eixo comum a educação musical cujo objetivo é congrega crianças e jovens, atingidos pela desigualdade social e baixo IDH. O estudo buscou compreender como se configuram esses espaços de educação musical, focalizando dois aspectos: 1) como as ONGs selecionadas se constituíram e se instituíram como espaços legitimados para o ensino e aprendizagem musicais e 2) como é que se instaura o processo pedagógico-musical nesses espaços de práticas musicais. O objeto de pesquisa insere-se no campo sociocultural da educação musical, compreendido como um fenômeno social. A abordagem metodológica qualitativa, buscou respaldo na modalidade de estudo de caso múltiplo e na etnometodologia. As práticas musicais são entendidas a partir da sua constituição sociocultural (SHEPHERD; WICKE, 1998) e o processo pedagógico-musical como um “fato social total” (MAUSS, 2003) fenômeno social de caráter sistêmico, estrutural e complexo. A produção de conhecimento sociomusical das ONGs foi analisada à luz do conceito de práxis cognitiva (EYERMAN; JAMISON, 1998) como fruto da dinâmica das forças sociais que abrem espaços para a produção de novas formas de conhecimento. O processo pedagógico-musical nas ONGs foi interpretado como possibilidade de produção de novas formas de conhecimento musical nas suas diversas dimensões: institucional, histórica, sociocultural e de ensino e aprendizagem musical. A noção de coletividade e pertencimento evidenciado pelos participantes da pesquisa foi um dos aspectos significativos. A análise e interpretação dos vários aspectos levantados por esse estudo apontam para a compreensão das práticas musicais enquanto articulações socioculturais de caráter eminentemente coletivo e interativo. A performance musical emergiu como condutora de ensino e aprendizagem musical nas ONGs selecionadas que se apresentaram como uma significativa alternativa para trabalhos socioeducativos-musicais. Assim, a presente pesquisa busca contribuir para a reflexão e a prática sobre o papel da educação musical no processo politizado dos movimentos e projetos sociais em ONGs, imersos na busca de transformação e justiça social.

Introdução

Nesta pesquisa procurei compreender como se dão as práticas musicais em duas ONGs selecionadas: a Associação Meninos do Morumbi, na cidade de São Paulo e o Projeto Villa Lobinhos na cidade do Rio de Janeiro. As duas ONGs selecionadas são coordenadas por músicos e educadores musicais com experiência em processos de ensino e aprendizagem, produção e performances musicais.

A trama teórico-metodológica foi construída a partir de um processo dialógico entrelaçando teorias e autores que apresentavam coerência no alinhamento das idéias centrais relacionadas com as questões do estudo. O desenho metodológico da pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa, uma vez que o objeto de estudo está inserido no campo dos estudos

¹ Tese de doutorado – área Educação Musical - á defendida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da professora Dra. Jusamara Souza.

² Docente do Departamento de Teatro de Música na Universidade Estadual de Londrina. <makleber@uol.com.br>.

socioculturais da educação musical. As questões de pesquisa procuraram investigar o processo pedagógico-musical que se instauram nas duas ONGs selecionadas como um fenômeno social.

Para realizar essa pesquisa optei por associar duas metodologias: o estudo de caso e a etnometodologia. A perspectiva metodológica da pesquisa enfoca os pressupostos do estudo de caso múltiplo, argumentados pelos autores Bogdan e Biklen (1982), Merriam (1998), Yin (1994) e Stake (1995) e da etnometodologia argumentados pelos autores Heritage (1999), Coulon (1995a) e Haven (2004). O processo de construção desse estudo estruturou-se *a priori* com informações locais, trilhando-se pelos itinerários pessoais e institucionais que se configuraram no cotidiano da inserção no campo. *A posteriori*, buscou-se a organização das categorias que fundamentaram a análise e interpretação dessas informações coletivas. A produção de conhecimento e a construção de asserções que emergiram a partir dessas duas unidades de caso oportunizaram reflexões sobre o significado das práticas musicais na construção das identidades institucionais, dos indivíduos e dos grupos participantes do estudo.

Os pressupostos teóricos dessa pesquisa ancoram-se em três perspectivas que têm como argumento central a visão de que as práticas musicais são fruto da experiência humana vivida concretamente em uma multiplicidade de contextos conectados. A primeira parte de uma visão cultural da música proposto por Shepherd e Wicke (1997) cuja teoria que reconhece a constituição social e cultural da música como “uma particular e irreduzível forma de expressão e conhecimentos humanos”. A segunda perspectiva inspira-se nos estudos do antropólogo Marcel Mauss (2003) sobre fenômenos sociais, analisando o processo pedagógico-musical nas ONGs como um “fato social total”, enfatizando-o seu caráter sistêmico, estrutural e complexo, portanto pluridimensional. A terceira perspectiva diz respeito à produção do conhecimento musical no contexto das ONGs, analisada à luz da teoria da práxis cognitiva cunhada por Eyerman e Jamison (1998). Essa teoria permite analisar a produção de conhecimento sociomusical das ONGs como fruto da dinâmica das forças sociais que abrem espaços para a produção de novas formas de conhecimento.

Considerando a natureza das atividades musicais nas ONGs calcadas na ação de fazer música, a abordagem sobre a performance musical foi tratada a partir das argumentações de John Blacking (1995) e Small (1995). Destaca-se que para Blacking a performance musical é “um evento padronizado na interação do sistema social, cujo significado não pode ser entendido ou analisado isoladamente de outros eventos no sistema” (p. 227-228) e que para Small (1995) a performance está associada ao “fazer musical” e ao “senso de musicalidade” das pessoas como fruto da interação interpessoal. Importa nesse aspecto que o processo de ensino e aprendizagem de música considera o seu eixo conduzido pela “ação de fazer música” ou “musicando” (SMALL, 1995), incorporando os

processos coletivos intersubjetivos e dialógicos. A análise e interpretação consideraram o amplo espectro de uma performance musical incorporando a “escuta, a providências para se realizar uma performance” como elaboração de arranjos, composições, escolha de repertório, os ensaios, a dança, a preparação do espaço, enfim as atividades que estão relacionadas à natureza de uma performance musical (SMALL, 1995; BLACKING, 1995).

A pedagogia da música foi abordada como um processo que trata “da relação entre pessoa(s) e música(s) e o processo de apropriação e transmissão das músicas” como propõem Kraemer (2000) e Souza (1996, 2001b). Tal compreensão justifica a argumentação de que esse campo abrange os diferentes espaços em que acontece as práticas musicais quais sejam, educacional, formal ou informal, intencional ou ocasional, e, por isso, as ações educativas permeiam todos os segmentos sociais, como é o caso das ONGs. A discussão e reflexão sobre as dimensões e funções do conhecimento-pedagógico musical partem da premissa de que estes são aspectos do próprio fenômeno/objeto, sem pensá-lo fragmentado. Essa visão do campo epistemológico da educação musical busca contribuir para a delimitação dos limites e das intersecções da área considerando o conhecimento específico, transversalizado por outros campos do conhecimento.

Assim, o processo pedagógico-musical entendido como um fato social total foi observado, analisado e interpretado nas ONGs selecionadas, abarcando os aspectos físico, institucional e simbólico, como possibilidade de produção de novas formas de conhecimento musical. A análise incorpora assim, a interconexão de quatro dimensões denominadas nesse trabalho como: institucional, histórica, sociocultural e de ensino e aprendizagem musical. O significado do termo pedagógico não se restringe, portanto, somente aos processos de ensino e aprendizagem, mas é entendido com um campo pluridimensional conectado.

1. As ONGs: um espaço historicamente construído de práticas sociomusicais

As ONGs, em questão, foram se constituindo e se instituindo como espaços legitimados para se trabalhar com o ensino e aprendizagem de música, a partir de propostas focadas no caráter pedagógico-musical e, sobretudo, pelas práticas vivenciadas no cotidiano das ONGs no decorrer de seus processos históricos. As narrativas dos informantes constituíram a principal fonte de reconstituição do contexto histórico da trajetória das duas ONGs. A noção de pertencimento, de visibilidade, do resgate de questões básicas relacionadas à dignidade humana emerge como um traço que identifica os participantes da pesquisa de ambas as ONGs. A música é o eixo que

congrega as demais atividades cuja característica principal é ser coletiva. O processo coletivo pode ser tratado como um paradigma nas interações sociomusicais das ONGs.

A figura da rede foi um componente importante na análise do relacionamento entre as organizações sociais e mostrou-se significativo na estruturação das ONGs, enquanto categoria institucional, de caráter fortemente interdisciplinar. A configuração da comunicação e troca que prevalece nos dois contextos urbanos é horizontal e otimizada pela Internet. Isso forma uma sinergia intrínseca e extrínseca às ONGs envolvendo os agentes educativos - músicos, professores, monitores - comunidade, instituições públicas e privadas.

O significado de pertencer a um grupo social – A Associação Meninos do Morumbi e Projeto Villa Lobinhos – enquanto um grupo que realiza um trabalho musical, que aprende música, que tem visibilidade e é reconhecido por sua capacidade de fazer, dar e receber imprime uma identidade que traz um significativo diferencial na forma dos participantes da pesquisa se reconhecerem enquanto cidadãos. Nesse sentido, os participantes ressaltam em seus relatos que pertencer à ONG proporciona a eles uma visibilidade através das atividades formadoras e prazerosas relacionadas com a prática musical.

Os cuidados sociais permeando os processos de aprendizagem musical emergem em vários níveis de percepção pessoal. Aspectos como o estigma da cor da pele, do lugar onde moram, da origem pobre emergem nos depoimentos colados nas identidades dos alunos. A noção de identidade dos participantes da pesquisa, que expressam ter vivido situações de sofrimento relacionados a qualquer tipo de estigma fica intensificada pela vivência proporcionada pelas práticas musicais oferecidas nas ONGs. Tal vivência apresenta-se como um fator muito significativo para a reconstrução de novas noções de valores pessoais e sociais.

A análise dessa questão está relacionada ao conceito do “sofrimento ético-político” desenvolvido por Sawaia (2003, p. 54-63). A autora aborda o processo de exclusão social questionando os conceitos de inclusão social e educação inclusiva circulados na mídia, nas ciências sociais e na educação. Esse processo está intimamente ligado à invisibilidade social dos moradores das favelas e periferia urbana. O pano de fundo, especialmente na periferia e favelas localizadas nos centros urbanos, está imbricado com a questão da desigualdade social que impõe à juventude sua exposição desprotegida ao mundo do crime organizado, focos de conflitos violentos nos territórios de pobreza. Qual é o papel dos projetos sociais e da cultura, especialmente da música, nesses contextos?

A análise revela é que as práticas musicais nas ONGs se mostram como um fator potencialmente favorável para a transformação social dos grupos e indivíduos, principalmente se considerarmos os padrões socioculturais nas práticas musicais presentes no cotidiano dos alunos. Poder contar com seus valores musicais no processo pedagógico-musical parece ser um ponto significativo para um trabalho de ampliação do status de “ser músico” ou de participar de um grupo musical.

2. O processo pedagógico-musical nas ONGs: um fato social total

Visto como um fato social total o processo pedagógico-musical foi interpretado, nessa pesquisa, considerando os seus aspectos pluricontextuais e multidimensionais, o que propiciou a elaboração de conexões importantes, mediante uma postura dialógica e dialética. As práticas musicais permeiam a totalidade dos processos vivenciado nas ONGs e, nesse sentido é que o processo pedagógico-musical só pode ser pensado sistemicamente onde não há espaço para uma produção do conhecimento musical descolado dos contextos, observados a partir da análise e interpretação do processo como um todo.

A análise possibilitou construir quatro categorias de contextos, considerando a necessidade de proceder a uma visão sistêmica que envolvesse as várias dimensões do objeto de estudo. Assim, procurei olhar o objeto de pesquisa – o processo pedagógico-musical desenvolvido nas ONGs – sob quatro contextos que conduzem para a descrição, análise e interpretação desse trabalho: 1) institucional – das dimensões burocrática, jurídica, disciplinar, morfológica; 2) histórico - dimensão das histórias contadas pelos participantes da pesquisa, protagonistas da construção da ONG enquanto espaço físico, material e simbólico; 3) sociocultural - dimensão do espaço de circulação dos valores simbólicos, dos encontros, das relações intersubjetivas e inter-institucionais, dos conflitos, das negociações; 4) contexto de ensino e aprendizagem musical - focalizando como, onde, porque, para que se aprendia e se ensinava música ali.

Visto como um fato social total o processo pedagógico-musical foi interpretado considerando os seus aspectos pluricontextuais e multidimensionais. A possibilidade de constituir-se redes de sociabilidade mobilizam motivações internas, consubstanciadas em ações nos diferentes contextos.

A performance musical emerge como um fator condutor dos processos de ensino e aprendizagem vista como fruto de práticas sociais motivadas pelas ONGs e pelo contexto sociocultural de seus participantes. Os rituais coletivos como as aulas, os ensaios, os jogos, as brincadeiras e os encontros informais mostram-se como momentos de síntese das relações e das

vivências proporcionada pela música. O lazer, o aprender a tocar “naquele lugar”, cuidar dos instrumentos, realizar uma produção musical, os encontros com os amigos fazem parte do contexto do processo pedagógico-musical.

Outro aspecto relacionado ao processo pedagógico-musical refere-se à *gestalt* da experiência musical presente nas metodologias utilizadas nas ONG que não fragmentavam a estrutura musical imantando a vivência com a idéia de sua completude.

As implicações para o campo epistemológico da educação musical incidem em uma visão que reconheça que a produção de conhecimento pedagógico-musical deve considerar múltiplo contexto da realidade social, dissolvendo categorias hierárquicas de valores culturais. Para tanto é preciso refletir sobre as categorias dominantes de mérito artístico e pedagógico, questionando, problematizando, borrando os limites das estruturas de avaliações e julgamento de práticas musicais. Faz-se necessário, também, re-examinar as relações entre o conhecimento da cultura popular e o conhecimento estabelecido pela academia, como já tem sido proposto pela área de educação musical.

A constituição social do conhecimento musical pode ser entendida como um fator significativo nas concepções de educação musical implicando a importância do compromisso social de um projeto pedagógico-musical. A utilização da oralidade e do processo de imitação como recurso didático-pedagógico revela-se como uma estratégia importante no processo de ensino e aprendizagem musical em ambas as ONGs, muito embora, exista nas duas ONGs um trabalho voltado para o aprendizado da leitura e escrita musical. Ainda, em relação ao aprendizado pela imitação o contraponto valorativo da leitura musical como algo que confere o status de “ser músico”, como pontos importantes nas narrativas dos alunos e professores relacionados com o processo pedagógico-musical e com a construção de suas identidades musicais. A análise e interpretação dos vários aspectos levantados por esse estudo apontam para a compreensão das práticas musicais enquanto articulações socioculturais de caráter eminentemente coletivo e interativo. Assim, a presente pesquisa buscou contribuir para a reflexão e a prática sobre papel da educação musical no processo politizado dos movimentos e projetos sociais em ONGs

Referências

BLACKING, John. Music, culture and experience. In: BLACKING, John. *Music, culture and experience: selected papers of John Blacking*. Chicago: University Of Chicago Press, 1995. p. 323-342.

- BLACKING, John. The biology of music making. In: MYERS, Helen (Ed.). *Ethnomusicology: an introduction*. New York: Macmillan Press, 1992. p. 301-314.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.
- COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.
- EYERMAN, Ron; JAMISON, Andrew. *Music and social movements: mobilizing traditions in twentieth century*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- HAVEN, Paul ten. *Understanding qualitative research and Ethnomethodology*. London: Sage Publications, 2004.
- HERITAGE, John C. Etnometodologia. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Org.). *Teoria social hoje*. Trad. por Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 321-393.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-75, abr./nov. 2000.
- LANDIM, Leilah. Múltiplas identidades das ONGs. In: HADDAD, Sérgio (Org.). *ONGs e Universidades: desafio para a cooperação na América Latina*. São Paulo: ABONG; Peirópolis, 2002. p. 17-50.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- MERRIAM, Sharan B. *Qualitative research and case study applications in education*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.
- SAWAIA, Bader Burihan et al. *Muitos lugares para aprender*. São Paulo: CENPEC, 2003.
- SHEPHERD, John; WICKE Peter. *Music and cultural theory*. Malden: Polity Press, 1997.
- SMALL, Christopher. *Musicking: a ritual in social space*. Cielo, Texas, Apr. 1995. Disponível em: <<http://www.musikids.org/musicking.html>>. Acesso em: 24 jan. 2006.
- SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia para a pesquisa em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 1996. p. 11-40.
- SOUZA, Jusamara (Coord.). Educação musical: um campo dividido, multiplicado, modificado. In: ENCONTRO ANNUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 13., 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ANPPOM, 2001a. v. 1, p. 16-18.
- STAKE, Robert E. *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995.
- YIN, Robert K. *Case study research: design and methods*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

A presença da música na educação básica: um *survey* com escolas da região sul do Rio Grande do Sul

*Isabel Bonat Hirsch*¹

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Universidade Federal de Pelotas (UFP)

isabel.hirsch@terra.com.br

Resumo. Esta comunicação se trata de pesquisa em andamento e tem por objetivo investigar como a música está presente nas escolas de educação básica vinculadas à 5ª Coordenadoria Regional de Educação, na região sul do Rio Grande do Sul. Mais especificamente, busca identificar as atividades que constituem as práticas musicais nas escolas, identificar os profissionais que trabalham com música nas escolas e analisar as necessidades dos profissionais que trabalham com música nas escolas. O método escolhido para a realização deste trabalho foi o *survey* e a técnica a ser utilizada foi o questionário auto-administrado. A pesquisa encontra-se na fase de distribuição do questionário e da coleta dos dados nas 140 escolas da rede estadual de ensino de 18 municípios, tendo Pelotas como cidade pólo, com um total de 240 professores de arte/música. Esta pesquisa se justifica porque possibilitará gerar dados que subsidiem parcerias entre a UFPel e as escolas através da 5ª CRE, para que venham atender as necessidades das escolas de educação básica da região e de seus professores.

Introdução

O interesse em investigar a presença da música na educação básica, especificamente na região sul do Estado do Rio Grande do Sul, foi baseado, principalmente, em minha prática docente no ensino superior na Universidade Federal de Pelotas – UFPel. A UFPel é a única instituição de ensino superior da região sul do estado responsável pela formação inicial de professores de música.

Conforme regulamenta a Resolução CNE/CP 1/2002, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores², os cursos de licenciatura devem preparar seus egressos para atuarem como professores de escolas de educação básica.

Por um longo período, orientei alunos em suas práticas pedagógicas durante os estágios nas escolas. Todas as escolas, escolhidas pela Faculdade de Educação em parceria com o Instituto de Artes e Design da UFPel para a realização dos estágios, possuem o ensino de arte, mas nem sempre a música é a modalidade escolhida para ser desenvolvida nos currículos escolares. Parece haver uma primazia na escolha das artes visuais nas escolas em detrimento da música, conforme pude constatar durante minha atuação como supervisora de estágio.

¹ Mestranda em Educação Musical no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Del Ben. Bolsista CNPq.

² “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002, Seção 1, p. 31).

Já observada por alguns autores da área de educação musical, essa situação parece ter relação com a atual legislação educacional. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº. 9.394/96, que o ensino de arte é obrigatório na educação básica: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei nº. 9.394/96 Artigo 26, parágrafo 2º). Entende-se por educação básica a educação formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Lei nº. 9.394/96 artigo 21). Apesar dessa obrigatoriedade, Penna (2004a, p. 25) sustenta que a atual LDBEN “refere-se à arte de forma imprecisa”. Para essa autora, “continuam a persistir a indefinição e ambigüidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão ensino da arte pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão” (PENNA, 2004a, p. 23). Assim, a música não necessariamente estaria presente na escola, mesmo que exista o ensino de arte.

Por outro lado, algumas especificações a respeito do ensino de música na escola podem ser encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN para os ensinos fundamental e médio, documentos elaborados pelo Ministério da Educação – MEC, “que, embora não tenham caráter obrigatório, configuram uma orientação oficial para a prática pedagógica” (PENNA, 2004a, p.23). Mas, “ao mesmo tempo em que os Parâmetros Curriculares para os ensinos fundamental e médio estabelecem um espaço em potencial para a música como parte do conteúdo curricular Arte, não garantem a sua efetiva presença na prática escolar” (PENNA, 2004a, p. 25).

Já Fernandes (2004) possui outra visão. Para ele, “comprovamos, por um lado, que há obrigatoriedade do ensino de música nas escolas regulares, mesmo sem citar claramente”. Segundo o autor, “esse tratamento está presente nos PCN, uma vez que eles estabelecem fundamentação, fins e objetivos, conteúdos, processos e avaliação para o ensino da arte e da música na escola” (FERNANDES, 2004, p. 76).

Apesar da posição de Fernandes sobre a obrigatoriedade do ensino de música, percebe-se a ausência da mesma nos currículos escolares, ausência que parece estar relacionada não só com a imprecisão da legislação, mas também com a falta de professores de música nas escolas, como têm apontado algumas pesquisas recentes. Os resultados da pesquisa coordenada por Penna (2002a), com o intuito de mapear a situação do ensino de arte nas escolas públicas da região da Grande João Pessoa, revela a grande carência de professores com formação específica em música nas escolas de educação básica. Situação semelhante ocorre também nas escolas de educação básica de Uberlândia – MG, onde, segundo a pesquisa de Ribeiro (2003) “é notável o maior número de profissionais habilitados do curso de Artes Plásticas” (RIBEIRO, 2003, p. 468).

De modo semelhante, Hummes (2004), em sua pesquisa com as direções de escolas de ensino fundamental e médio em Montenegro/RS, também revela que o professor especialista em música não faz parte do quadro docente dessas instituições e que, na maioria das vezes, é o professor unidocente das séries iniciais do ensino fundamental quem desempenha a função de professor de música (HUMMES, 2004, p. 102).

Como observa Penna, “na ausência de professores com formação específica, o trabalho pedagógico com música tende a ser esporádico e superficial, ou até mesmo inadequado” (PENNA, 2004b, p. 9). Com essa ausência de professores de música nas escolas, outros profissionais podem vir a atuar no lugar do professor especialista, suprimindo essa lacuna.

A ausência de professores especialistas em música nas escolas, por sua vez, também pode estar relacionada com a preferência dos professores por atuar em escolas específicas de música, o que resulta em um descompromisso da área com a escola regular de educação básica (PENNA, 2002b, p. 17). Arroyo (2003) confirma a ausência dos professores especialistas nas escolas. No estado de Minas Gerais, por exemplo, os professores com formação específica são na grande maioria absorvidos pelos Conservatórios Estaduais de Música da região do Triângulo Mineiro “(ARROYO, 2003, p. 591). Na mesma situação encontram-se as escolas da cidade do Rio de Janeiro. Segundo Santos (2004), através de depoimento da Diretoria de Educação Fundamental da Secretaria Municipal de Educação – RJ, as escolas municipais não possuem o ensino de música em todas as turmas e todas as séries na grade curricular, porque não tem professores em número suficiente. Tal afirmação se deve ao fato de que os professores preferem “atuar nas escolas livres (escolas técnicas), onde se reconhecem fazendo música e ensinando música; ou pedem exoneração, tão logo cumprem os primeiros semestres como professores de música da rede pública do ensino fundamental” (SANTOS, 2004, p. 50).

Outro fator que pode estar relacionado com a falta de professores de música nas escolas é a denominação das nomenclaturas dos concursos, que ainda em muitos estados são chamados de professores de educação artística. Além disso, os concursos para a área de arte têm sido escassos e, quando são realizados, nem sempre incluem a música em seu programa.

Arroyo (2004), Marino (2005), Penna (2004b) mencionam concursos realizados em algumas regiões do país, onde a terminologia utilizada ainda é “professor de educação artística”. Segundo Penna, em 2003, em diversas cidades do país, foram realizados concursos para professor de educação artística limitados ao ensino de artes plásticas, deixando de fora as outras modalidades propostas pelos PCN, como música, teatro e dança (PENNA, 2004b, p. 11).

Partindo dos problemas levantados, sobre a presença/ausência da música na educação básica, busquei informações junto à 5ª Coordenadoria Regional de Educação – 5ª CRE, em Pelotas – RS sobre a situação do ensino da música nas 140 escolas estaduais dessa região, que abrange 18 municípios, perfazendo um total de 240 professores. Nessa oportunidade, obtive a informação de que existem alguns projetos relacionados com música em algumas escolas, mas não logrei resposta quanto ao ensino de música nos currículos das mesmas. Diante dessa escassez de dados, interessei-me em investigar como a música está presente nas escolas da região sul do Estado do Rio Grande do Sul: quais atividades estão presentes nas práticas musicais da escola? Quem são os profissionais que trabalham nas escolas? Quais são suas necessidades para desenvolver o ensino de música?

Objetivos

Tenho por objetivo geral investigar como a música está presente nas escolas de educação básica vinculadas à 5ª Coordenadoria Regional de Educação, na região sul do Rio Grande do Sul. Por objetivos específicos: identificar as atividades que constituem as práticas musicais nas escolas; identificar os profissionais que trabalham com música nas escolas; analisar as necessidades dos profissionais que trabalham com música nas escolas.

Justificativa

Esta pesquisa se justifica porque possibilitará gerar dados que subsidiem parcerias entre a UFPel e as escolas através da 5ª CRE, para que venham atender as necessidades das escolas de educação básica da região e de seus professores.

As Universidades têm responsabilidade em dar formação inicial e continuada a esses professores, e se articular com as instituições que são responsáveis pela seleção dos mesmos. Penna (2002a) defende a “importância da universidade na preparação para o mercado de trabalho, mostrando a integração entre o ensino superior e a educação fundamental” (PENNA,2002a, p.). Os resultados desta pesquisa poderão, ainda, ajudar a traçar políticas educacionais entre o Curso de Licenciatura em Música da UFPel, que tem por objetivo formar futuros professores de música, e os órgãos responsáveis pela seleção dos professores, como a 5ª Coordenadoria Regional de Educação.

Metodologia

O método escolhido para a realização deste trabalho foi o *survey*. Conforme Cohen e Manion (1994), *surveys* reúnem dados em um ponto particular do tempo com a intenção de

descrever a natureza das condições existentes, ou identificar padrões com os quais a existência de condições possam ser comparadas, ou determinar o relacionamento que existe entre eventos específicos (COHEN; MANION, 1994, p. 83).

Este trabalho se caracterizará como um survey de desenho interseccional, pois os dados serão todos colhidos num determinado momento (BABBIE, 2005, p. 101).

Para este trabalho, foram selecionados todos os professores de arte/música das escolas do ensino fundamental e médio que atuam em escolas da 5ª CRE. Refiro-me ao professor de arte/música porque, em função da legislação, as escolas, assim como a CRE, podem manter a nomenclatura “professor de arte”, sem especificar a modalidade em que atuam. Esse profissional pode desenvolver atividades com todas as modalidades, e não há garantia de que exista o professor especialista em música em todas as escolas.

A técnica utilizada foi o questionário auto-administrado. Para Babbie (2005), o questionário é “um documento com perguntas e outros tipos de itens que visam obter informações para análise” (BABBIE, 2005, p. 504). Esse instrumento parece ser o mais adequado, pois o universo de professores a serem pesquisados é num total de 240. Para Laville e Dionne (1999), uma das vantagens do questionário é que “permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 184).

O questionário, construído com base nos questionários elaborados por Del Ben (2005) e Diniz (2005), inclui questões que forneçam dados sobre formação inicial e continuada dos professores, tempo e áreas de atuação, atividades musicais desenvolvidas nas escolas, níveis de ensino e séries contempladas com atividades musicais, recursos disponíveis para a realização das atividades musicais bem como necessidades dos professores.

O questionário auto-administrado foi distribuído aos professores de arte/música do ensino fundamental e médio nas escolas, em reunião realizada com os diretores das escolas das cidades pertencentes a 5ª CRE, juntamente com uma carta explicando a pesquisa e solicitando para que os questionários sejam distribuídos aos professores e depois recolhidos. Com o mesmo material foi enviada uma carta aos professores explicando os objetivos da pesquisa, agradecendo sua participação e solicitando o preenchimento e devolução do questionário. Foi dado um prazo, até o final do mês de junho para os mesmos serem devolvidos, via mala direta ou pessoalmente na Coordenadoria.

Caso os questionários não retornem dentro do prazo previsto, serão programadas idas até as cidades participantes para acompanhar o andamento da pesquisa, já que as mesmas ficam

próximas à sede da 5ª CRE. Para Babbie (2005), o índice de questionários respondidos é maior quando o próprio pesquisador visita os participantes no momento de entrega ou coleta do questionário do que quando se usa apenas o correio (BABBIE, 2005, p. 248).

Ao final da coleta, os dados serão codificados. Segundo Laville e Dione (1999), codificar consiste em “atribuir um código a cada um dos dados coletados e ordená-los em categorias” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 199). Depois de codificados, os dados serão tabulados e terão tratamento estatístico. A legislação, através da LDBEN e dos PCN, aliada à literatura de educação musical, possibilitarão compreender os dados obtidos com a pesquisa.

Referências

ARROYO, Margarete. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 29-34, mar. 2004.

ARROYO, Margarete. Políticas educacionais, arte-educação e educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. p. 586-594.

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996. <<http://portal.mec.gov.br/seb>>. Acesso em 15 de maio de 2005.

_____. *Ministério da Educação*. CNE – Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1. Ministério da Educação e Cultura: Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em 15 de maio de 2005.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Research methods in education*. 4. ed. London: Routledge, 1994.

DEL BEN, L. *Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre-RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical*. Porto Alegre, 2005. Relatório de pesquisa. Texto digitado.

DINIZ, Lélia N. *Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

FERNANDES, José N. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 75-88, mar. 2004.

HUMMES, Júlia M. *As funções do ensino de música, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. *A construção do saber: manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

MARINO, Gislene. Educação musical escolar: análise do ensino de música nas escolas municipais de Belo Horizonte. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM, 2005. p. 1-7

PENNA, Maura. (Coord.). *A arte no ensino fundamental: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa*. João Pessoa: D'Artes/UFPB, 2002a. Relatório Final. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/textos/fundamental.html>> Acesso em 15 de maio de 2005.

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, 2002b.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p.19-28, mar. 2004a.

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

RIBEIRO, Sônia. A situação do ensino de arte na educação básica das escolas de Uberlândia – MG: reflexões para educação musical e a pedagogia teatral. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. p. 464-491.

SANTOS, Regina M. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, p. 49-56, mar. 2005.

A relação corpo-voz: percepção de coristas

Adriana Luísa Pinto Braga

Fundação Brasileira de Teatro – Faculdade de Artes Dulcina de Moraes
braga.adriana@gmail.com

Patrícia Lima Martins Pederiva

Universidade de Brasília (UNB)
pat.pederiva@uol.com.br

Resumo: Este trabalho é parte do projeto de pesquisa de uma especialização em Educação Musical. Trata-se de uma investigação que tem por objetivo averiguar a relação “corpo-voz” na percepção de coristas, bem como detectar os problemas apresentados por eles nesta relação, e ainda apontar caminhos para que sejam solucionados estes problemas, segundo as sugestões dos mesmos. Justifica-se esta pesquisa pela necessidade de se tratar a emissão vocal associada ao indivíduo como um todo: “mente-físico-emoção”, e não somente como um processo fisiológico que acontece através da utilização de órgãos, músculos, ressoadores, sem que haja interação entre eles, o corpo e o indivíduo que habita este corpo. Ela também se faz necessária para que se aumentem as discussões a respeito da corporeidade em relação à prática do canto, bem como para que se faça um diagnóstico da relação “corpo-voz” no processo ensino-aprendizagem. Como metodologia utiliza-se a pesquisa fenomenológica e, como, instrumento de coleta de dados, a entrevista de grupo focal.

Introdução

No contexto do canto coral, tratando-se especificamente de coros líricos, observa-se que grande parte dos cantores tende a se preocupar de forma excessiva com a parte técnica-vocal. Isto se torna um problema quando o indivíduo não percebe que cantar não é o ato de simplesmente controlar as funções do aparelho fonador de acordo com técnicas específicas; e quando ele não tem consciência de que o canto se manifesta por meio de um corpo, que não pode ser vivido como partes separadas (laringe, diafragma, boca, língua), nem dissociado do intelecto, da emoção e das dimensões cognitivas, mas que só funciona perfeitamente se houver harmonia do ser como um todo.

Assim, esta pesquisa visa explorar a percepção de coristas na relação “corpo-voz” com o intuito de revelar a maneira como estes cantores percebem e vivenciam seus corpos durante a emissão da voz cantada, objetivando, assim, contribuir para uma melhora na qualidade vocal dos coristas.

O corpo é o veículo utilizado na produção da voz, que é a matéria-prima da expressão musical do ser humano. Os músculos envolvidos na produção vocal, cujas funções são secundárias para este fim, a partir do combustível, o ar, fazem vibrar o corpo todo. Mente, físico e emoção se entrelaçam na busca do som vocal “perfeito”, isto é: o maior conforto, a técnica correta e a melhor interpretação para o canto.

Não existe independência entre corpo, voz e emoção. O corpo manifesta o registro histórico de uma pessoa, por esta razão ele precisa de uma avaliação em profundidade (QUINTEIRO, 2000, p. 2). Seguindo esta visão, Dascal (2005, p. 17) afirma não ser suficiente

fazer-se a divisão e classificação do corpo e estudarem-se as funções e possibilidades do cérebro como se não houvesse uma conexão entre as diferentes funções corporais. Ela argumenta que mente e corpo se comunicam fazendo parte de um mesmo organismo, estabelecendo inúmeras ligações com a vida e o mundo.

A unidade “mente-físico-emoção” passa pelo conceito de corporeidade que, segundo Pederiva (2005, p. 5) é a vivência do corpo: a busca pelo equilíbrio através da integração da mente, do corpo e das emoções, proporcionando, assim, qualidade de vida. É um parâmetro que possibilita enxergar o corpo como um organismo, relacionado à sua vivência no dia-a-dia. De acordo com esta visão, o corpo tem seu significado e expressão, não sendo ele uma mera junção de órgãos, ou um simples objeto passível de exploração, mas uma forma concreta de vivência.

Para que o indivíduo chegue ao equilíbrio “mente-físico-emoção”, no processo de emissão da voz cantada, é preciso haver um trabalho voltado à consciência corporal e estabelecerem-se os parâmetros da corporeidade, isto é, da vivência e das experiências do corpo. Segundo Quinteiro (2000, p. 24), quando se cuida do físico, cuida-se também da voz, o que proporciona o ajuste necessário e o equilíbrio perfeito entre eles.

Ter consciência corporal é reconhecer o corpo em sua totalidade. É possibilitar a vivência da corporeidade, assim como das partes que compõe este corpo (músculos, articulações, ossos). É ter discernimento das diferentes formas de se movimentar, da postura, da intensidade do tônus muscular, de como o próprio corpo reage em condições normais ou sofrendo alterações. É tornar possível a percepção de como se estabelecem as dores, as tensões, conhecendo as limitações e aprendendo a lidar com elas (CAVALARI, 2005, p. 58).

Na relação “corpo-voz” percebe-se que a emissão da voz cantada só pode ser potencializada quando há equilíbrio do ser como um todo. Behlau e Rehder (1997, p. 33) explicam que dentre “as regras de ouro da boa voz de um cantor” está o fato de que não se deve cantar, a não ser em boas condições de saúde, pois, o ato de cantar requer esforço e muito gasto de energia. Elas ainda acrescentam que ter boa saúde facilita a emissão vocal falada ou cantada, e que poucas são as pessoas doentes que conseguem manter uma boa emissão.

Rondina (2005, p. 41-42) aponta para o fato de que todo tipo de exercício técnico-vocal (respiração, ressonância, articulação, emissão) deve ser feito pensando-se na ligação daquela prática com o corpo. A autora ainda afirma que a má postura da coluna vertebral interfere de forma direta na disposição física, na aparência, no humor e na emissão vocal; e que para ter-se um bom resultado na qualidade da fonação é preciso que o indivíduo se reorganize no âmbito corporal-postural.

Modificações feitas na postura corporal causam interferências na produção da voz e na sua qualidade, afirmam Behlau e Rehder (1997, p. 13). As autoras também argumentam que a posição

do corpo no ato de cantar varia pouco e que o indivíduo procura manter o tronco em posição ereta. Mas, esta é uma condição normal do cantor lírico, que tende a se preocupar mais com a postura corporal durante a emissão vocal do que o cantor de música popular.

Um dos parâmetros básicos de avaliação do equilíbrio emocional de uma pessoa, segundo Behlau e Pontes (2001, p. 25) é a integração corpo-voz. Eles também afirmam que, em geral, à má postura corporal se associa uma emissão deficiente da voz. Na visão de Quinteiro (2000, p. 39), o excesso de tensão corporal provoca uma emissão vocal falha. Esta autora argumenta que uma pessoa em estado de tensão tem maiores possibilidades de adquirir problemas vocais. Dificuldades de respiração, articulação e outras envolvidas na emissão vocal também são provocadas por tensões musculares. (QUITEIRO, 1989, p. 37).

No contexto ensino-aprendizagem, a relação “corpo-voz” é um tema que ainda necessita de investigação. Professores deveriam buscar um maior conhecimento das práticas de conscientização corporal e da vivência da corporeidade. Segundo Cavalari (2005, p. 54), o trabalho de consciência corporal é feito por grupos pequenos, em contextos distintos das escolas, e não há uma aplicação extensa destas técnicas no ensino infantil, fundamental e médio.

Numa abordagem “corpo-músico”, Pederiva (2005, p. 2) observa que, na aprendizagem, o intérprete é formado com o conceito de que o que realmente importa é a técnica musical, esquecendo-se de que o indivíduo – músico – é uma pessoa composta em sua totalidade pela unidade “mente-físico-emoção”.

Diante das idéias e conceitos apresentados até aqui, o propósito desta pesquisa é investigar a maneira como os coristas do Teatro Nacional Cláudio Santoro são orientados em relação à consciência corporal, à corporeidade e sua relação com a emissão vocal. Pretende-se detectar os problemas causados pela falta de unidade entre “mente-físico-emoção” e, através de consulta aos coristas, propor caminhos para solucioná-los. Espera-se, desta forma, poder contribuir para uma discussão do assunto, possibilitando também algum tipo de contribuição na prática dos coristas em benefício de uma melhor emissão vocal.

Justificativa

Este trabalho justifica-se como pesquisa exploratória pela necessidade de se conhecer as bases de vivência do corpo na visão de coristas, com o fim de trazer benefícios para esta classe de cantores, não só no momento da execução musical, mas, através da relação “voz-corporeidade”, contribuir para que eles tenham bons parâmetros de qualidade de vida.

Com base no entrelaçamento dos argumentos expostos por Behlau e Pontes (2001); Behlau e Rehder (1997); Cavalari (2005); Dascal (2005); Pederiva (2005); Quinteiro (1989; 2000); Rondina

(2005), grande parte dos cantores trabalha a técnica vocal dissociada da consciência corporal. Desta forma, a voz é tratada como parte de um corpo dividido em órgãos, músculos, ossos, não havendo uma interação entre eles, a mente e a emoção. Como indicam tais pesquisas, isto parece provocar uma má qualidade no resultado musical e na saúde do cantor. Assim, aponta-se para a necessidade de uma investigação sobre possíveis modos de emissão da voz cantada, bem como das possibilidades de sua potencialização, por meio da unidade “mente-físico-emoção”.

Um indivíduo com o emocional abalado ou com a mente perturbada por fatores às vezes externos à própria execução musical pode apresentar afonia; e, ainda, um cantor com o corpo debilitado em função de cansaço ou com qualquer tipo de dor ou desgaste físico necessita de um esforço maior do próprio corpo, principalmente do aparelho fonador, causando tensões desnecessárias, desconforto e, conseqüentemente, problemas na emissão vocal. Por isso, a análise dos problemas que ocorrem na relação “mente-físico-emoção” durante a emissão da voz cantada se torna um fator de grande relevância para novas pesquisas.

Também é necessário que se aumentem as discussões a respeito da corporeidade em relação à prática do canto com o intuito de melhorar o bem-estar físico, mental e emocional dos que fazem uso da voz cantada, buscando a vivência do corpo, o que proporciona qualidade de vida (PEDERIVA, 2005, p. 5).

Esta investigação ainda é fundamental porque, a partir do diagnóstico da relação “corpo-voz” no processo ensino-aprendizagem, pode-se apontar caminhos para que a consciência corporal e a vivência do corpo proporcionem melhorias na qualidade vocal dos coristas. Abordando a relação “corpo-músico”, Pederiva (2005, p. 2) coloca que o intérprete, durante o processo de formação, é orientado a supervalorizar a técnica musical em detrimento da conscientização do todo que forma o ser humano: “mente-físico-emoção”. Finalizando, tem-se o intuito de contribuir com a literatura e futura prática dos cantores em benefício de uma melhor qualidade vocal.

Objetivo geral

Investigar a relação “corpo-voz” na percepção de coristas do Teatro Nacional Cláudio Santoro.

Objetivos específicos

1. Investigar a percepção dos coristas quanto à relação “corpo-voz”.

2. Detectar os problemas apresentados nesta relação segundo a percepção dos participantes.
3. Apresentar caminhos para solucionarem-se estes problemas de acordo com a percepção dos coristas.

Metodologia

Esta pesquisa será feita com base no método de análise qualitativa. Bauer e Gaskell (2005, p. 25) afirmam que a pesquisa qualitativa, considerada como *soft*, distingue-se da quantitativa por evitar números e preferir interpretar as realidades sociais. Segundo os autores, o procedimento mais usado é, provavelmente, a entrevista em profundidade. Moreira (2005, p. 59) argumenta que o foco da pesquisa qualitativa está nas ações do ser humano e na percepção de mundo que ele tem. O autor ainda coloca que os métodos mais comuns utilizados na pesquisa qualitativa têm sua origem nas Ciências Sociais, na Psicologia, na Antropologia e Filosofia.

A pesquisa fenomenológica será o instrumento metodológico utilizado neste trabalho. Na visão de Moreira (2002, p. 59-60), fenomenologia e método fenomenológico vêm da Filosofia. Segundo o autor, a fenomenologia é um grande movimento filosófico do século XX que teve, desde a sua criação, estreita relação com a Psicologia. Ele comenta que a pesquisa fenomenológica pode ser um instrumento adequado quando o foco da pesquisa destaca a vida das pessoas.

O método fenomenológico permite muitas variações que não estão delimitadas apenas à área de pesquisa que vai ser empregado, mas também estão relacionadas ao direcionamento de cada autor. Ainda assim, por terem a mesma origem, existem alguns traços comuns entre estas variantes, como a maneira de se coletar os dados e a forma de se apresentar os resultados (MOREIRA, 2002, p. 117-118).

Instrumento de coleta de dados

A entrevista de grupo focal será utilizada neste trabalho como instrumento de coleta de dados. Segundo Bauer e Gaskell (2005, p. 76), as principais características da entrevista de grupo são: a potencialização das idéias que surgem a partir de cada membro participante, posto que há um compartilhar de experiências e informações durante o processo; a possibilidade de observar-se como o grupo se comporta, como ocorrem as mudanças de opinião, quem lidera em determinado grupo, quais as atitudes de cada um; e a liberdade que os membros de um grupo sentem no momento de se expressar, o que proporciona um maior envolvimento emocional se comparado à

entrevista individual. Estas variáveis, na opinião do pesquisador, são de grande relevância para que seja feita uma investigação em profundidade da relação “corpo-voz” na percepção dos coristas.

Participantes

A escolha dos entrevistados será feita dentre os participantes do Coro Lírico do Teatro Nacional Cláudio Santoro, por ser este um grupo de características homogêneas quanto ao tipo de técnica vocal utilizada, considerando-se que todos são cantores líricos. Escolher-se-á para a entrevista um grupo com seis cantores.

Local

A entrevista dar-se-á na sala de ensaios da Orquestra do Teatro Nacional Cláudio Santoro por ser este o local onde acontecem os ensaios do referido coro.

Referências

BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEHLAU, Mara; REHDER, Maria. *Higiene vocal para o canto coral*. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

BEHLAU, Mara; PONTES, Paulo. *Higiene vocal: cuidando da voz*. 3. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

CAVALARI, Thaís. *Consciência corporal na escola*. Campinas: UNICAMP, 2005.

DASCAL, Miriam. *Eutonia: o saber do corpo*. Campinas: UNICAMP, 2005.

MOREIRA, Daniel. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

PEDERIVA, Patrícia. A construção e vivência do corpo. *Performance: Revista de interpretação musical*. Disponível em <<http://www.performanceonline.org>>. Acesso em 03/04/2006.

QUINTEIRO, Eudosia. *Estética da voz: uma voz para o ator*. São Paulo: Summus, 1989.

_____. *Manual de terapia corporal como base da estética da voz e fala*. Carapicuíba: Pró-Fono, 2000.

RONDINA, Alessandra. *Atuação fonoaudiológica na preparação vocal do ator*. Campinas: UNICAMP, 2005.

A relação entre música e cultura nas práticas de ensino e aprendizagem do violão

Risaelma de Jesus Arcanjo Moura
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
risaelma@yahoo.com.br

Resumo. O presente trabalho trata-se de um projeto de pesquisa em andamento do Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, UFBA. Nosso objetivo é realizar uma investigação sistemática nos cursos de graduação em violão (bacharelado e licenciatura) no âmbito de duas instituições de ensino superior de música da cidade de Salvador, a Escola de Música da Universidade Federal da Bahia e o Instituto de Música da Universidade Católica de Salvador, visando verificar de que forma tem sido abordada, nas propostas de ensino e aprendizagem do violão, a relação entre as práticas educativo-musicais e o contexto cultural/musical dos alunos. Para isso, propomos uma abordagem metodológica fundamentalmente qualitativa, utilizando instrumentos de coleta e análise de dados que privilegiam a interpretação do fenômeno a ser estudado. Assim, esperamos com este estudo compreender como as práticas de educação musical desenvolvidas nessas escolas têm dialogado com a cultura musical dos estudantes e de que forma isto tem sido incorporado às propostas pedagógicas das duas instituições.

A inter-relação música e cultura

Vários estudiosos têm se ocupado em definir o termo cultura sendo esse, um dos principais anseios dos antropólogos nos últimos dois séculos. Com isso, seu significado tem sofrido várias conotações e se adequando às transformações e mudanças históricas ocorridas ao longo do tempo.

No entanto, foi apenas no século XVIII que o conceito de cultura entrou na esfera humana “como o processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressista da era moderna” (CRUVINEL, 2005, p. 40).

Mais recentemente com a Antropologia Cultural, ramo da Antropologia que se ocupa da relação do homem com a cultura, uma nova concepção passa a vigorar no século XIX. No sentido antropológico, a cultura passa a ser entendida a partir das concepções descritiva e simbólica. A primeira está relacionada aos estudos descritivos etnográficos das sociedades não européias (CRUVINEL, 2005) e a segunda refere-se ao “padrão de significados incorporados nas formas simbólicas que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos [...]” (THOMPSON, 1995 *apud* CRUVINEL, 2005, p. 42).¹

Dentro da concepção simbólica, o conceito de cultura, neste trabalho, é considerado como uma teia de significados tecidos socialmente, significados estes oriundos e criados a partir das interações sociais (GEERTZ, 1978).

¹ THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

Com isso, não pretendemos esgotar as discussões relacionadas às definições do termo, mas em virtude dos objetivos desta pesquisa, optamos por algo que possibilitasse interpretações adequadas acerca dos significados musicais próprios do contexto sociocultural dos alunos.

Nesse sentido, como o conceito de cultura também é central na Etnomusicologia, “disciplina que estuda antropologicamente as músicas e os fazeres musicais das sociedades” (ARROYO, 2000, p. 15) enfatizando o estudo da música como cultura (MERRIAM, 1964), também servirá de base para futuras interpretações do estudo proposto.

Assim, considerando a diversidade de experiências musicais dos humanos, buscaremos compreender como as instituições formais de educação musical têm lidado com essa complexa inter-relação - música e cultura - em suas práticas de ensino e aprendizagem como uma das tendências da educação na contemporaneidade.

Música e cultura no contexto da educação musical em nível superior

A música tem assumido várias funções nas sociedades, fazendo-se presente nas distintas manifestações humanas e em seus contextos culturais específicos, constituindo e configurando uma série de expressões que se inter-relacionam.

Nessa perspectiva, a cidade de Salvador, Bahia, foi e tem sido palco de encontro das manifestações musicais da cultura brasileira, propiciando a fusão de gêneros musicais dos distintos grupos étnicos responsáveis pela pluralidade que caracteriza sua identidade. Pluralidade essa, que pode ser confrontada nas salas de aula, por se constituir a escola um espaço de interações sociais e a inter-relação música e cultura, uma das discussões que envolvem processos de formação humana.

As escolas e instituições de ensino superior, onde acontece o ensino “formal” da música no Brasil, são responsáveis pela formação de diversos músicos e educadores musicais atuantes no país. Contemplando não somente a formação do músico profissional, nos cursos de bacharelado, mas também do professor de música, nos cursos de licenciatura, são responsáveis pela prática docente no campo da música nos diferentes níveis de educação básica da área.

Sendo assim, é importante ressaltar que o estudo sistemático da relação música e cultura, no âmbito dos cursos de música dessas instituições, poderá contribuir tanto para o bacharel em instrumento, ampliando suas perspectivas em relação às áreas de atuação, quanto para suscitar reflexões mais acuradas referentes à formação dos educadores. Considerando que, com as múltiplas demandas socioculturais presentes nesses espaços, capacitar os educadores “exige uma preparação

ampla, em que os conteúdos musicais sejam somados a competências pedagógicas fundamentais para a atuação docente” (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 84).

Dessa forma, como universo da pesquisa, selecionamos duas importantes instituições de música da cidade de Salvador, a Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o Instituto de Música da Universidade Católica de Salvador (UCSal). Estas duas instituições, pensando especificamente na formação em nível de ensino superior, têm sido responsáveis por propostas de educação musical de significativo valor para a música no contexto baiano. Contemplamos especificamente nessas instituições uma investigação junto aos dois cursos de violão oferecidos por elas em nível superior (o bacharelado da UFBA e a licenciatura da UCSal).

Com base nesses aspectos, entendemos que práticas de ensino da música contextualizadas com a cultura, permitem não só o conhecimento desta mas também a sua transformação.

A compreensão das práticas sociais dos alunos e suas interações com a cidade, o lugar como espaço do viver habitar, do uso, do consumo e do lazer, enquanto situações vividas, são importantes referências para analisar como vivenciam, experimentam e assimilam a música e a compreendem de algum modo. (SOUZA, 2004, p. 10).

Nesse sentido, a análise dos repertórios musicais que os indivíduos têm acesso será importante para definirmos seus perfis culturais. Logo, as músicas associadas ao contexto cultural dos alunos serão categorizadas após entrevistas com os mesmos, quando obteremos informações a respeito do que ouvem, por que ouvem e como as classificam.

Ressaltamos, *a priori*, que o foco deste estudo não são as músicas pertencentes à cultura tradicional ocidental européia, que se constituem parte dos programas dos cursos, mas toda música “popular” produzida no Brasil e que os estudantes têm acesso. Esta será compreendida, como “aquela que remete, habitualmente, a uma lista de produtores e seus respectivos produtos” (TRAVASSOS, 1999, p. 123), em oposição ao repertório erudito que está centrado “ao domínio da escrita musical” como se refere Arroyo (2001, p. 65).

Nessa dimensão acreditamos que, o estudo da música contextualizado com a cultura dos alunos, além de ampliar o discurso musical, pode ser mais significativo que isolado da mesma. Portanto, a idéia não consiste apenas na transmissão dos elementos culturais tecidos socialmente, “mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes. Nessa conversação, todos nós temos uma ‘voz’ musical e também ouvimos ‘vozes’ musicais de nossos alunos” (SWANWICK, 2003, p. 46).

Assim, percebendo a importância da Escola de Música da UFBA e do Instituto de Música da UCSal, para a difusão da educação musical na cidade de Salvador e no Estado da Bahia, e compreendendo a necessidade, dentro das perspectivas educacionais atuais, de entender o diálogo entre o ensino e a realidade cultural em cada contexto, formulamos o seguinte problema de pesquisa: como tem sido abordada nas propostas de ensino e aprendizagem do violão, em nível de formação superior na Escola de Música da UFBA e no Instituto de Música da UCSal, a relação entre as práticas educativo-musicais e o contexto cultural/musical dos alunos?

Acreditamos que este trabalho será de grande relevância para que possamos refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem da música desenvolvidos dentro de instituições especializadas da área.

A nossa convicção é que, a partir deste estudo sistemático possamos levantar questões que possibilitem novas reflexões para a educação musical em geral e, principalmente, para o ensino de música em escolas especializadas.

Sem a pretensão de chegar a resultados definitivos, o intuito é que, a partir das análises, seja possível apontar para direções que possam favorecer um entendimento de como tem acontecido a relação entre as propostas de educação musical e as perspectivas dos estudantes. Sabemos que a função desta pesquisa, não é apresentar soluções para a prática de ensino, mas sim, detectar e levantar dados que possam sugerir e favorecer outros rumos para as práticas educativas realizadas na área da música.

Consideramos de suma importância o estudo contextual dentro das duas instituições selecionadas, sendo notório o fato de que Salvador possui um público diversificado e amplo, que, com objetivos e realidades diferenciadas, buscam espaços de educação musical que lhes proporcionem conhecimentos necessários para atuarem no campo da música em suas diferentes ramificações.

Objetivos da investigação

A partir das considerações mencionadas, objetivamos verificar de que forma as propostas de ensino e aprendizagem do violão, desenvolvidos nos cursos de graduação da Escola de Música da UFBA e do Instituto de Música da UCSal, têm estabelecido inter-relações entre suas práticas educativo-musicais e o contexto cultural/musical dos alunos.

Para tanto, realizaremos uma análise da estrutura curricular dos cursos de graduação em violão das duas instituições selecionadas, além de um levantamento das atividades e estratégias

didático-pedagógicas que têm buscado uma relação direta entre as propostas musicais das instituições e a realidade musical e cultural dos alunos.

Analisaremos ainda o conteúdo programático de disciplinas que abordem práticas coletivas e individuais de música e, por fim, verificaremos se existe e de que forma é estabelecida uma inter-relação entre as expectativas e os objetivos dos alunos e as propostas e conteúdos desenvolvidos pelas escolas de música.

Procedimentos Metodológicos

Dado o caráter desta pesquisa, optamos por uma abordagem metodológica essencialmente qualitativa, no qual seu universo será determinado como casos particulares - a licenciatura da UCSal e o bacharelado da UFBA - e suas realidades analisadas de maneira ampla, com base em perspectivas gerais da área de Educação Musical, mas não necessariamente dando conta de toda sua dimensão como se propõe o estudo de caso.

Os instrumentos de coleta de dados a serem utilizados são, a pesquisa bibliográfica em Educação Musical, Etnomusicologia, Antropologia Cultural e demais áreas relacionadas ao tema. A pesquisa documental, focando obter fontes que retratem a estrutura curricular dos cursos. A observação participante de aulas e atividades. Entrevista com professores de violão e de outros conteúdos relacionados ao ensino do instrumento e aplicação do questionário junto aos alunos.

Decorrida a primeira etapa da investigação, faremos a tabulação dos dados coletados demonstrando a estrutura atual dos cursos de graduação em violão. Descreveremos em seguida as práticas e estratégias didático-pedagógicas que buscam uma relação direta entre as propostas musicais das universidades e a realidade musical/cultural dos alunos e finalmente, faremos uma descrição das similaridades e diferenças entre as expectativas dos alunos e as propostas e conteúdos desenvolvidos nos cursos.

Resultados esperados

A partir da realização desta pesquisa esperamos chegar a resultados consistentes sobre as formas de diálogo e inter-relação entre práticas do ensino formal da música e os contextos socioculturais das instituições e dos alunos. Uma compreensão clara e fundamentada dessa realidade vai possibilitar reflexões significativas para o universo das escolas formais, mais especificamente às instituições de ensino superior, tendo em vista que nos revelará, de maneira sistemática, como as escolas têm se inserido na realidade e no contexto cultural da sociedade

contemporânea. Com base em nossas conclusões esperamos contribuir para os rumos, as propostas e as ações que alicerçam as políticas para a estruturação curricular do ensino superior e o perfil de formação do egresso na área de música.

Referências

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, 2000. p. 13-20.

_____. Música popular em um Conservatório de Música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, 2001, p. 59-67.

CRUVINEL, Flávia Maria. *Educação musical e transformação social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

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

QUEIROZ, Luis Ricardo S.; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, n. 13, 2005, p. 83-92.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, 2004, p.7-11.

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

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto musical: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 5, n. 11, 1999, p. 119-144.

A voz: sob uma perspectiva de inclusão social de crianças carentes

Yara Santos de Oliveira Alves de Assis

Faculdade de Artes Dulcina de Moraes
yaraalves@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho pretende refletir sobre a possibilidade da música e do educador musical propiciarem uma transformação social em um cenário composto por crianças carentes excluídas da sociedade. A música pode ser um elemento de inclusão social e o educador musical um instrumento na mudança de vida dessas crianças. O texto propõe uma investigação sobre a importância da formação musical, social e cultural do educador musical que trabalha em projetos de integração social, detectando a grande influência desse educador e da música no processo da construção humana dessas crianças.

Introdução

Neste trabalho de pesquisa, iremos abordar o assunto Música e Inclusão Social, a importância da música e do educador musical como colaboradores na construção humana e a voz como ferramenta facilitadora nos processos de conhecimento e autoconhecimento humano. Influenciando, assim, de uma forma eficaz a vida de crianças carentes, que vivem à margem da sociedade.

Diante desta realidade é necessária uma formação acadêmica musical diferenciada. Um educador musical atuante em projetos de inclusão precisa desenvolver habilidades psicossociais, conhecimentos éticos, históricos, sociais e políticos, constituintes da cultura de uma determinada realidade social (MÜLLER, 2000, p. 53).

Ao longo dos anos, a sociedade brasileira está utilizando a música como prática de integração social. A cada dia aumenta o número de empresas, associações sem fins lucrativos, ONG's e projetos governamentais, preocupados de alguma maneira em incluir o menor carente. No entanto, essa utilização da música nestes projetos sociais precisa ser revista. O papel da música não deve se restringir ao lazer ou passatempos, mas sim, exercer uma função vital nestes projetos: possibilitar que o aluno entre em contato com suas capacidades e habilidades e supere sua situação de exclusão, que a própria sociedade criou (MÜLLER, 2000, p. 55).

O Educador Musical precisa estar ciente do que tem em suas mãos. A música é um recurso educativo muito valioso. Música e educação podem se tornar um meio da conscientização pessoal e do mundo, possibilitando a formação de crianças com uma consciência embasada na cidadania (KATER, 2004, p. 46).

O poder de influência da voz do educador musical poderá gerar crianças com dignidade e aceitação pessoal, compreendendo que seu futuro não está preso à sua realidade social, e sim, a sua

educação. Para Müller (2000), apontar caminhos em direção à dignidade vem antes do conhecimento musical. A criança precisa ter em seu caráter o valor do respeito a si mesmo, a sua família e à sociedade. (MULLER, 2000, p. 55).

A educação musical precisa ultrapassar as escalas musicais e produzir na verdade, uma transformação social alertando a criança carente sobre a possibilidade de uma mudança em sua realidade e que a chave para a mudança está na educação. Para Brandão (2005) em uma sociedade dinâmica, uma educação eficaz é aquela que gera mudanças. (BRANDÃO, 2005, p. 78).

O compromisso do educador musical está em ajudar na construção da criança como um indivíduo que poderá atuar na sociedade. A política dos assistencialismos precisa ser revertida em uma política de transformação. A dialética que existe entre exclusão e inclusão é criada pela própria sociedade, que exclui para depois incluir. De certa forma, o sistema de governo mantém essas minorias subjugadas ao seu domínio, o pobre é visto como massa de manipulação da classe dominante (MÜLLER, 2000, p. 56). A necessidade dos excluídos não é de assistencialismos, e sim, de uma sociedade que propicia uma oportunidade de mudança social. A criança carente não pode ser vista como um material de exploração para campanhas de empresas particulares ou projetos governamentais, e sim, como potenciais a serem desenvolvidos para a construção de um futuro melhor.

No futuro trabalho de pesquisa, iremos analisar essa dialética exclusão *versus* inclusão. A sociedade que exclui é a mesma que tenta incluir. Sawai (1999) coloca que: “a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica no caráter ilusório da inclusão. [...] O pobre é constantemente incluído [...] gerando o sentimento de culpa individual pela exclusão”. (SAWAIA, 1999, p. 8-9).

A realidade social precisa ser vista sob um prisma histórico, ético e sociológico. O Educador Musical precisa desenvolver essa cosmovisão e compreensão do mundo em que está inserido.

Analisaremos também, a influência da voz cantada e falada nesses projetos sociais. A influência exercida pelo Educador Musical através de seu discurso, manifestado através das palavras e canções. Para alguns autores até mesmo a forma sonora emitida pelo professor é reproduzida por seus alunos.

O professor é o exemplo seguido pelos alunos, é o modelo do que é certo, não apenas como músico, mas também como pessoa humana. Seus valores pessoais influenciam na formação da criança. Por isso, é necessária ao educador uma revisão de seus valores diariamente.

Para Kater (2004): “o maior privilégio do educador: participar, de maneira decisiva e por meio da formação musical, do desenvolvimento do ser humano, na construção da possibilidade dessa transformação.” (KATER, 2004, p. 46).

A transformação social é necessária na realidade em que vivemos. A inclusão social é uma dívida histórica que cada geração precisa sanar. O Educador Musical tem essa responsabilidade social como qualquer outro profissional. No entanto, os lugares alcançados poderão ser mais altos pela força que a própria música carrega em si.

Finalmente, os Educadores Musicais bem preparados em sua formação poderão fazer diferença no meio em que estiverem inseridos. É neste âmbito que a Educação Musical se torna uma ferramenta valiosa nas ações de inclusão social de crianças carentes.

Justificativa

O Brasil tem aberto campos de discussão para sua política social. Os temas dos debates têm girado em torno da cidadania e inclusão social. É um século em que se está revendo o papel social de cada brasileiro.

A música é um elemento de inclusão social. Esta pesquisa é importante porque a sociedade precisa de um despertar para o valor da música e do músico como um agente de transformação social da realidade brasileira. Assim, esta investigação pretende dar continuidade a este tipo de reflexão.

Objetivo geral

Investigar a influência do educador musical e de sua voz no processo de inclusão social de crianças carentes.

Objetivo específico

- 1) Analisar a importância da música e do educador musical nos projetos de inclusão social com crianças carentes;
- 2) Analisar a importância da formação musical e social do educador musical;
- 3) Pesquisar o poder de influência do discurso musical do educador no processo de inclusão.

Metodologia

Neste trabalho de pesquisa iremos utilizar para o embasamento teórico metodológico o instrumento de pesquisa qualitativa no processo de observação e percepção da realidade social, com entrevista semi-estruturada.

Local

Associação Viver-Pró voluntários da Vila Estrutural-DF. É uma instituição que desenvolve um trabalho de inclusão através da educação musical.

Participantes

O coral de crianças da associação – Coral Viver

Referências

BRANDÃO, Carlos. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.10, p. 43-51, 2004.

MÜLLER, Vânia. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo? *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 53-58, 2000.

SAWAIA, B. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. et al. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.

Adolescentes/jovens e música: o que as publicações da ABEM trazem a respeito

Thenille Braun Janzen

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
thenillebraun@yahoo.com.br

Margarete Arroyo

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
margaret@ufu.br

Resumo: Este relato de experiência tem por objetivo apresentar os dados do levantamento e comentário bibliográfico empreendidos sobre publicações da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical – período 1992-2005, que abordam o tema “adolescentes/jovens e música”. Esses dados resultam de projeto de iniciação científica iniciado em agosto de 2005 e com término previsto para julho de 2006. Sua questão central é o que os estudos da área de Educação Musical trazem a respeito desse tema. A metodologia empregada foi a da pesquisa bibliográfica e documental. Focalizou-se as publicações da ABEM por ser essa instituição a que tem mais sistematicamente produzido na área. Os resultados apontam um total de 75 títulos compostos por comunicações de pesquisas em andamento ou concluídas, relatos de experiência e mesas redondas que abordam quer diretamente, quer indiretamente, o tema em foco. Este estudo é parte de um projeto mais amplo que propõe levantar, reunir e comentar literatura nacional sobre a interação entre adolescentes/jovens e música. Espera-se com esse projeto contribuir para o amadurecimento da produção sobre o assunto.

Este relato de experiência tem por objetivo apresentar os dados do levantamento e comentário bibliográfico empreendidos sobre publicações da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical - período 1992-2005, que abordam o tema “adolescentes/jovens e música”. Esses dados resultam de um projeto de iniciação científica cuja questão central é o que os estudos da área de Educação Musical trazem a respeito desse tema. A metodologia empregada foi a da pesquisa bibliográfica e documental¹.

Focalizou-se as publicações da ABEM por ser essa instituição a que tem sistematicamente produzido na área. Desse trabalho resultou a catalogação, indexação e comentário bibliográfico de 75 títulos compostos por comunicações de pesquisas em andamento ou concluídas, relatos de experiência, artigos e textos de mesas redondas que abordam o tema em foco.

Este estudo é parte de um projeto mais amplo que propõe levantar, reunir e comentar literatura nacional sobre a interação adolescentes/jovens e música. Espera-se com esse projeto contribuir para o amadurecimento da produção sobre o assunto.

¹ Plano de trabalho: “Interação adolescentes e música: o que os estudos da área de Educação Musical trazem a respeito?”. Bolsa do PIBIC UFU/CNPq – período agosto de 2005 a julho de 2006. Bolsista: Thenille Braun Janzen. Orientadora: Margarete Arroyo.

Este relato trata inicialmente da delimitação conceitual sobre as categorias “adolescentes” e “jovens”. Em seguida traz o levantamento feito nas publicações da ABEM e a caracterização dessa produção. Finaliza tecendo alguns comentários.

Delimitação conceitual sobre as categorias adolescente e jovem

As culturas juvenis têm se colocado como um marco social, cultural, econômico e político da sociedade contemporânea. O historiador francês Philippe Ariès aponta que o século XX foi o século da adolescência (ARIÈS, 1986, p. 48).

Trabalhar com os conceitos adolescência, juventude, adolescentes e jovens implica em lidar com categorias “epistemologicamente imprecisas” (MAUGER apud SPOSITO, 2002, p. 7). Por tratar-se de concepções construídas histórica e socialmente, a delimitação dos domínios dessas categorias tem ocupado parte significativa dos estudos sobre o assunto.

Essa dificuldade de delimitação, reforçada por Sposito (2002) e ainda abordagem obrigatória de diversos estudos recentes (URRESTI, 2000; CORTI e SOUZA, 2005; FREITAS, 2005), tem implicações, no caso do levantamento aqui proposto, sobre a seleção dos próprios textos publicados pela ABEM. A impossibilidade de impor uma única definição à categoria juventude, focalizada por Mauger (SPOSITO, 2002, p. 8), estende-se às outras categorias: adolescente, jovem e adolescência. Trata-se, pois, de uma questão de cunho metodológico.

As referências a essa fase da vida nas publicações da ABEM variam. Alguns autores mencionam a idade dos sujeitos, outros os qualificam como adolescentes ou jovens. Um terceiro grupo trata de períodos da escolarização onde sabidamente adolescentes e jovens são o público. Assim, pautamos nossa seleção pela flexibilidade, pois nossa intenção é mapear a produção que envolve a população que frequenta ou deveria frequentar o segmento de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Mesmo cientes de que a descronologização é um dado relevante na concepção atual de juventude em função das inúmeras trajetórias pessoais (CORTI; SOUZA, 2004, p. 19), optamos por delimitar a faixa de idade da população em foco - entre 10 e mais de 25 anos de idade - para dar conta do mapeamento proposto. Interessa-nos também as interações com a música que esses sujeitos têm no cotidiano nos mais diversos contextos socioculturais. Sintetizando, consideramos no levantamento os textos que

abordam sujeitos entre 10 e cerca de 25 anos de idade interagindo com a música em diversificados contextos socioculturais.

Por concordarmos com Corti e Souza (2004, p. 13) de que a adolescência abrange “a primeira fase da juventude”, quando mencionamos as classes de idade “adolescentes” e “jovens” (exceto nas citações), nos referimos, no primeiro caso, a sujeitos entre 10 e 14 anos de idade; no segundo, a sujeitos entre 15 e cerca de 25 anos.

A produção da ABEM

O levantamento feito pela bolsista Thenille Braun Janzen cobriu os seguintes conjuntos de publicações: 14 Anais dos Encontros Nacionais, publicados a cada ano - 1992 a 2005, bem como os anais de dois encontros regionais – I Encontro Regional da ABEM Centro-Oeste, 1998, e IV Encontro Regional da ABEM SUL, 2001; a série Fundamentos da Educação Musical, volumes de 1 a 4 (1993, 1994, 1996 e 1998, respectivamente) e as 13 revistas da Associação, publicadas de 1992 a 2005.

Inicialmente, foi feito um levantamento nos Índices de Autores e Assuntos - anos de 1992 e 1997 (SOUZA; BEINEKE, 1998) e anos de 1998 a 2002 (SOUZA; HENTSCHKE, 2003)². Em seguida passou-se à consulta diretamente nas publicações – Revistas, série Fundamentos e Anais.

A próxima etapa foi fazer uma seleção do levantamento realizado com o objetivo de buscar os textos que realmente tratassem da temática adolescentes/jovens e música, quer como foco principal de discussão, quer como tema secundário ou ainda como presente indiretamente. A seguir são exemplificados esses tipos de presença do tema:

Texto que tem a temática como foco principal:

WILLE, Regiana Blank. As vivências musicais escolares e o fazer musical dos adolescentes fora da escola: três estudos de caso. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2002, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2002. p. 583-588. 1 CD-ROM.

Apresenta-se um projeto de pesquisa que investigará “se os processos de ensino e aprendizagem musical vivenciados pelos adolescentes na escola são utilizados em seus afazeres musicais não escolares”. A autora revisa alguns estudos que focalizam a diversidade das práticas musicais não escolares, e, em seguida, destaca

² Disponível também no site www.nepem.com.br

os objetivos, justificativa, metodologia e fases da pesquisa, bem como os procedimentos de análise dos dados a serem coletados.

Texto em que a temática não é o foco principal:

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. Identidades musicais e repertórios da família, dos amigos e dos filhos: recorte de uma pesquisa biográfica. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 733-739. 1 CD-ROM.

Recorte de uma tese que apresenta e analisa os aspectos que constituem as identidades musicais. O foco da pesquisa foi um grupo formado por 20 estudantes do curso de pedagogia. Buscou-se desvelar as memórias musicais da infância, adolescência e vida adulta, as preferências musicais e influências e como os gostos se modificaram através do convívio entre diferentes grupos.

Texto no qual a temática está presente indiretamente

CRUZ, Rozélis Aronchi et al. Um programa de educação musical para a escola pública. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. p. 758-760. 1 CD-ROM.

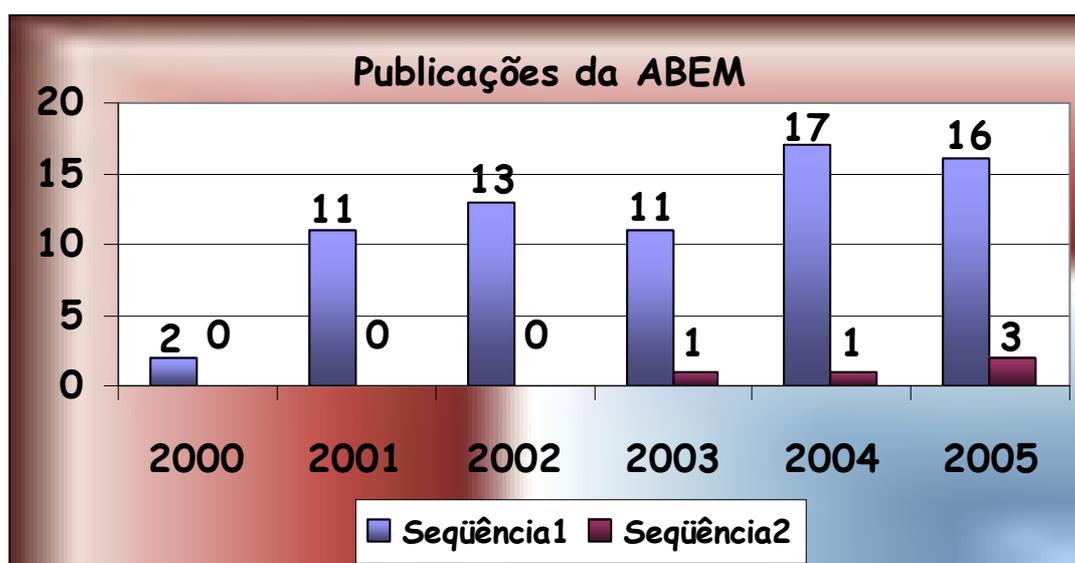
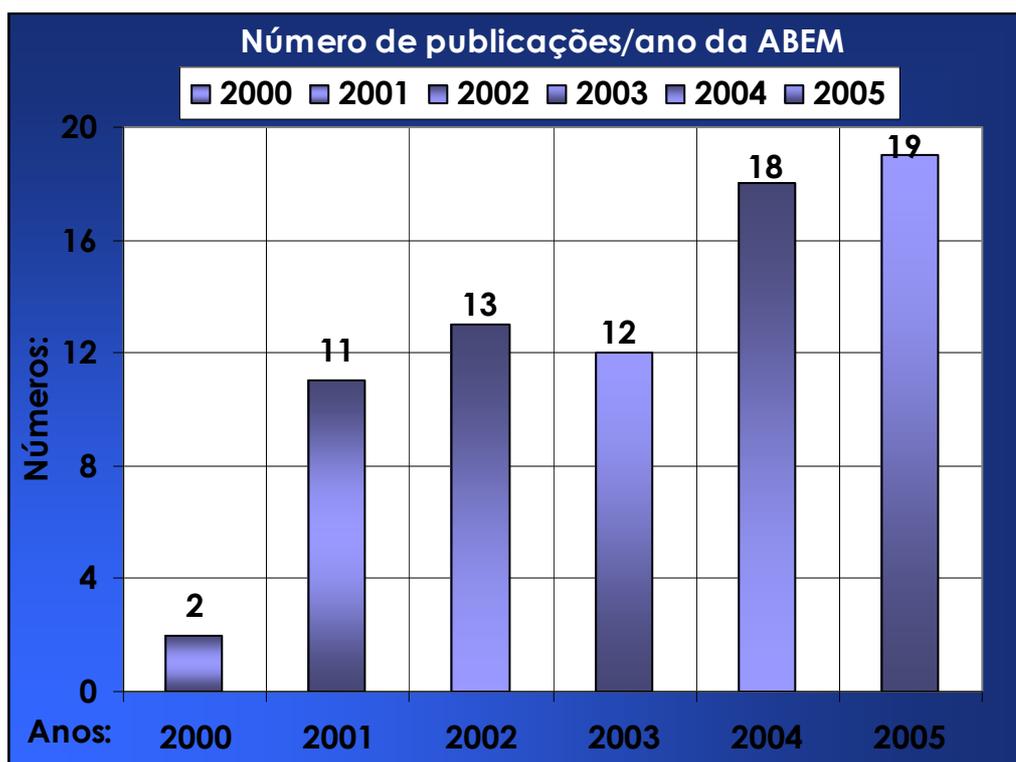
Este texto apresenta um programa de educação musical desde a educação infantil até a formação de professores, fazendo apenas uma breve citação da educação de jovens e adultos ou mesmo do ensino médio.

Feita a bibliografia comentada dos textos selecionados, foram destacadas palavras chave com termos utilizados pelos autores. Essas palavras chave constituíram o índice de assuntos. Finalmente, toda a produção coletada foi organizada por data de publicação, por índices de autores e títulos e por índice de assuntos³.

A temática “adolescentes/jovens e música”, de acordo com os procedimentos acima relatados, foi localizada apenas nos anais e revistas e somente a partir de 1999. Como neste ano os três textos aparecem em forma de resumo, estes não foram incluídos na catalogação.

Os 75 textos encontrados estão distribuídos nos gráficos abaixo por ano de publicação (gráfico 1) e por ano e veículo de publicação (gráfico 2).

³ Essa catalogação, indexação e comentário bibliográfico deverá em breve estar disponível no site <www.demac.ufu.br/nemus>



Caracterização dessa produção

Várias análises podem ser realizadas do material levantado. De início, alguns resultados nos chamaram atenção e a eles que nos dirigimos a seguir.

Apontamos, inicialmente, alguns dados de ordem quantitativa.

Os 75 títulos selecionados estão inseridos em um universo de 1.055 textos. Isso significa 7,1% das publicações da ABEM levantadas, que como já salientamos, é bastante representativa da

produção nacional na área da Educação Musical. Isso confirma o que no dia a dia observamos: uma carência de produção na temática que envolve adolescentes/jovens e música.

Esse dado encontra paralelo no levantamento de dissertações e teses centradas no tema juventude produzidas nos programas de Pós-Graduação em Educação entre 1980 e 1998. O estudo coordenado por Sposito aponta para uma presença reduzida do tema nesses trabalhos, com uma crescente produção entre 1995 e 1998 (2002, p. 11 e 19).

Dos 75 trabalhos catalogados, 22 foram declarados relatos de experiência, 46 pesquisas em andamento ou concluídas e dois textos são oriundos de mesas redondas. Também do total de textos levantados, apenas cinco são artigos.

No caso das comunicações de pesquisa, é relevante observar, para se ter uma noção mais real da quantidade de produção na temática, que diferentes comunicações trazem recortes de uma mesma pesquisa. Os números neste caso são os seguintes: das 46 comunicações de pesquisa, 29 estão vinculadas a 11 investigações. Em outras palavras, 65,2% das comunicações de pesquisa são oriundas de 11 investigações que em média foram relatadas, com recortes diferentes, 2,6 vezes.

Sobre dados que incluem também a dimensão qualitativa, vamos nos concentrar no índice de assuntos que desvelam um retrato mais detalhado de como o tema “adolescentes/jovens e música” vem sendo estudado.

Enquanto o termo “adolescente (s)” aparece em 34 textos, o termo “jovem” aparece em 5. Destes, uma minoria traz conceituação sobre essas categorias. Em alguns, a pouca precisão com relação aos sujeitos da pesquisa chega a tratá-los ora como crianças, ora como adolescentes.

Com relação aos contextos focalizados, 9 textos mencionaram o ensino fundamental – 5ª a 8ª série; 12, o ensino médio; e 5, Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de um percentual bastante baixo de reflexões que envolvem a educação básica.

Outras práticas que não as escolares somaram: bandas – rock; percussão (06); Hip Hop e rap (03); projeto socioculturais (22) e diferentes mídias (07). Outros recortes foram: aprendizagem de instrumento (03); identidades (05); gênero (01).

Para finalizar, chamou nossa atenção especial o mapa geográfico dos trabalhos descritos. Nele, algumas capitais se destacam na produção. Também estão presentes cidades pequenas e em diferentes locais do país, mas concentradamente nos estados do Sul (39), Sudeste (18), Centro-Oeste (04), Nordeste (07):

Alvorada (RS) (02 textos)	Montes Claros (MG) (02 textos)
Belo Horizonte (MG) (01 texto)	Pelotas (RS) (02 textos)
Cambe (PR) (02 textos)	Porto Alegre (RS) (21 textos)
Cuiabá (MT) (01 texto)	Rio de Janeiro (RJ) (05 textos)
Curitiba (PR) (02 textos)	Salvador (BA) (03 textos)
Diadema (SP) (01 texto)	São José (SC) (01 texto)
Florianópolis (SC) (06 textos)	São José dos Pinhais (PR) (01 texto)
Goiânia (GO) (02 textos)	São Paulo (SP) (06 textos)
Guarba (RS) (02 textos)	Taguatinga (DF) (01 texto)
João Pessoa (PB) (02 textos)	Uberlândia (MG) (03 textos)
Maceió (AL) (01 texto)	Uburutema (CE) (01 texto)

Concluindo

O tema “adolescentes/jovens e música” tem se mostrado relevante desde os anos 50 do século XX. Nas últimas décadas do século passado, a demanda por uma compreensão mais aprofundada sobre a temática pareceu se intensificar. Entretanto, as pesquisas e reflexões a esse respeito estão ainda iniciando.

O tema do XV Encontro da ABEM, “Educação Musical: produção científica, formação profissional, políticas públicas e impactos na sociedade” inspirou-nos a tecer algumas considerações a partir dos dados relatados nesta comunicação.

A produção científica na temática em foco parece-nos fundamental para a ampliação da compreensão dessa juventude produtora, consumidora, aprendiz e mestre de música. Que músicas transitam nos seus mundos? Que mundos são esses? Os educadores musicais teriam algum papel nesse universo? Esses estudos também seriam fundamentais para aprofundar a compreensão do papel da música na constituição dessa classe de idade, bem como poderiam contribuir para um maior conhecimento das práticas musicais na sociedade contemporânea.

Entender esses aspectos deverá incidir diretamente sobre a formação de educadores musicais, formação ainda muito carente no que se refere a essa fase da vida. O conhecimento também instrumentalizará os profissionais da área no sentido de interferirem nas políticas públicas ligadas à juventude.

Finalmente, vê-se que o avanço do conhecimento relativo à interação adolescentes/jovens e música aponta para impactos expressivos na sociedade.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FREITAS, Maria Virgínia. (Org.) *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

SOUZA, Jusamara; BEINEKE, Viviane. *Índice de autores e assuntos (1992-1997)*. Santa Maria: UFSM. 1998.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane. *Índice de autores e assuntos (1998-2002)*. Porto Alegre: PPG-Música/NEPEM/UFRGS. 2003.

SPOSITO, Marília P. (Coord.). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 7). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/juventude_escolarizacao_n7_151.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2005.

URRESTI, Marcelo. Cambios de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. In: TENTI FANFANI, Emilio (Org.). *Uma escuela para los adolescentes: reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires: Losadas; UNICEF, 2000. p. 11-78.

Ambiente colaborativo em EaD no aprendizado musical

Henderson de Jesus Rodrigues dos Santos

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

henderson_rodrigues@hotmail.com

Resumo: O EaD tem surgido como alternativa para o aprimoramento do sistema educacional, procurando proporcionar uma maior autonomia do aluno em poder “construir” seu conhecimento. Neste domínio, algumas ferramentas para o aprendizado musical têm sido propostas, através de jogos, tutoriais, programas de interação aluno-professor, entre outras formas de comunicação a distância. Desta forma, esta pesquisa procura encontrar uma alternativa para introduzir um ambiente colaborativo de estrutura guiada, que possibilite aplicar a teoria espiral do desenvolvimento musical proposto por Swanwick, tornando o aprendizado neste ambiente mais musical. Após o levantamento bibliográfico será feita uma análise dos princípios da teoria proposta, sobretudo no que diz respeito ao modelo TECLA, e de como este modelo poderá ser aplicado através da filosofia colaborativa na Internet. O trabalho será finalizado com a implementação de um ambiente colaborativo de aprendizado musical construído na linguagem Java.

Introdução

O desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC), como a Internet, trouxe uma profunda mudança social. A forma de acesso, a quantidade de informações e como estas podem ser compartilhadas, tornaram a dinâmica social ainda mais complexa. O aparecimento das comunidades virtuais¹ (como o orkut, o MSN entre outras), dos mundos virtuais² e das formas de interação homem-máquina-homem, impulsiona relações cada vez mais diferenciadas.

A educação por sua vez, empreendeu nas últimas décadas, esforços no sentido de caminhar junta a estas mudanças sociais. O aprimoramento do EaD³ compreende o uso das atuais ferramentas multimídias, de videoconferências e da Internet, para promover uma maior interação entre aluno e professor e tornar o processo de aprendizagem mais claro, objetivo e atraente.

Neste contexto, nascem os sistemas colaborativos de aprendizagem, onde o “aprendente” interage com o conhecimento e constrói conceitos, processos e aplicações em conjunto com outros. Nestes ambientes, aluno e professor assumem papel de construtores do saber. Estes sistemas permitem a construção de espaços onde o objetivo é a demonstração de conceitos e definições de processos. Desta forma poderíamos encontrar, vários verbetes acerca da música e outras manifestações artísticas, porém o simples fato de se ler sobre a arte não implica em sua prática.

¹ Ambiente virtual de comunicação via internet através de mensagens ou e-mails.

² Ambiente de simulação 3D que possibilita, por imersão, a experiência do “estar” em uma paisagem ou lugar. Em mundos virtuais existe a possibilidade de interação com o ambiente e com agentes inteligentes que são personagens virtuais.

³ Sigla de: Ensino a Distância.

No atual ensino da música e das artes em geral encontramos diversas lacunas, compreendidas entre a prática musical contemporânea e os fundamentos educacionais usados atualmente. Podemos apontar uma não adequação dos novos paradigmas da música e uma quase não aceitação da importância que esta tem no cotidiano do aluno (*c.f* SWANWICK, 2003). Para que encontremos uma relação entre música e tecnologia basta olharmos o fenômeno do formato *mp3*⁴ e o sucesso alcançado pelo recente programa *Napster*⁵ (e posteriormente pelo programa *emule*). A integração do computador em rede com um “*kit multimídia*” lançam a prática musical cotidiana direto para a esfera da tecnologia “*home suíte*”.

Porém, o uso da tecnologia para o ensino da música tem se limitado a jogos educacionais ou softwares muitas vezes não direcionados a educação, como editores de partituras ou seqüenciadores. Alguns softwares foram construídos para a educação da prática musical, como o aprendizado do violão, flauta, piano, teclado, ou treinamento auditivo, mas, todos construídos com a tecnologia de “*software fechado*”⁶. O aprendizado pela Internet, a partir destes *softwares*, muitas vezes se limita à possibilidade de adquirir textos, tabelas, manuais ou dicionários. A construção do conhecimento e a interação inexistem e se faz necessário o acompanhamento fora da grande rede para se obter êxito.

Desta forma esta pesquisa direciona-se a responder questões como: qual o limite das ferramentas de EaD para o aprendizado de saberes práticos musicais? Como, através de ferramentas colaborativas, tornaríamos viável o aprendizado artístico enquanto saber intuitivo-prático? E como tornar as ferramentas de EaD mais direcionadas ao desenvolvimento de saberes práticos em busca de um maior envolvimento do aluno e professor no processo de aprendizado?

O EAD no Brasil.

O EaD, para Belloni (2001), teve início já na antiga Grécia com as cartas de Platão e estendeu-se aos dias de hoje. Contudo para Chermann e Bonini (2001?) esta modalidade de ensino passa a se firmar por meio da fundação da 1ª escola de línguas por correspondência, em Berlim e pelo início do *International Correspondence Institute* (Instituto de correspondência internacional), em 1891(CHERMANN; BONINI, 2001?, p. 18). No Brasil, a partir de 1989 a informática educativa receberia um incentivo às pesquisas, através do PRONINFE que era o Programa Nacional

⁴ Sistema de compressão de arquivos sonoros muito utilizado na internet para compartilhar músicas.

⁵ Programa de comunicação entre internautas que permite a troca de arquivos.

⁶ Como *software fechado* entendemos aqueles que não possibilitam uma maior participação de escolha por parte do aluno, tornando a interação unilateral, ou seja, do *software* para o aluno.

de Informática Educativa. O principal objetivo deste programa era o fomento às pesquisas em busca de competências tecnológicas em escolas técnicas e universidades federais.

Porém, em detrimento das várias iniciativas, observa-se que “a tecnologia educativa não pode estar desligada da teoria da educação que envolve várias ciências” (LUCENA; FUKS, 2000, p. 20) e ainda que “a tecnologia, como prática usada no ensino, é fruto de uma proposta político-pedagógica respaldada por conceitos que são o lastro dessa proposta” (*Op. Cit.* p. 20) Neste sentido Almeida e Junior (2000), observam que se a tecnologia for utilizada apenas como modismo, sem um plano pedagógico definido, estará fadado ao fracasso. Uma vez que esta deverá ser encarada como necessidade social das mudanças ocorridas nos últimos anos.

Desta maneira é necessário que a prática em EaD possa ser pensada de forma diferenciada da prática educacional tradicional, transpondo paradigmas e permitindo que o conhecimento transite de forma livre, porém dirigido através de recursos colaborativos. Ou como nos fala Lucena e Fuks (2000), a “criação de ambientes telemáticos para o desenvolvimento de uma prática educativa, que rompendo a barreira do espaço físico da escola ensaia passos no terreno da comunicação digital” (LUCENA; FUKS, 2000, p. 27). Este “terreno” vai ao encontro de “uma prática educativa que não se baseia na continuidade do tempo, que é independente de distâncias e que não se referencia no espaço físico, e que, ao ‘aboli-lo’ (ou ao torná-lo único) subverte toda prática educativa pré-existente” (LUCENA; FUKS, 2000, p. 27), ou como nos esclarece Chermann e Bonini (2001?):

Como se pretende um aluno criativo e intuitivo, é desejável que ele seja um bom intérprete de instruções e tenha equilíbrio na tomada de decisões. [...] como podemos ver, é preciso romper com os antigos paradigmas educacionais e permitir que a criatividade a escolha (dirigida) possam construir um cidadão mais livre (p. 42 e 43).

O aprendizado autônomo.

Neste contexto nascem alguns conceitos como o de aluno autônomo, ambientes colaborativos e intersubjetividade. O EaD deve dar suporte a estas e outras práticas educacionais, o que segundo Belloni (2001) não ocorre, pois “o conceito de aprendizagem autônomo implica uma dimensão de auto-direção e auto-determinação no processo de educação que não é facilmente realizada por muitos estudantes típicos de EaD”.(BELLONI, 2001, p. 46), ou ainda, é necessário que a postura do professor possa ser mudada com relação a seu papel, como nos esclarece Lucena e Fuks: “o professor deve mudar o seu papel atual de provedor de conteúdo para o de facilitador” (LUCENA; FUKS, 2000, p. 59).

O desenvolvimento de ferramentas educacionais baseadas em multilinguagens permitiria ainda um maior percentual daquilo que se aprende, pois segundo Chermann e Bonini (2001?), “o ser humano consegue reter 10% do que vê, 20% do que ouve, 50% do que vê e ouve e 80% do que, simultaneamente, vê, ouve e faz” (CHERMANN; BONINI, 2001?, p. 26 e 27). E segundo este autor, o processo de aprendizado por multilinguagens traria uma formação ampla nos processos lógicos e intuitivos, e nos esclarece:

Ora, o ser humano é capaz de comunicar-se tanto analogicamente quanto logicamente. [...] A linguagem analógica é de um significado rico e criativo; já a linguagem lógica é a do sim e do não [...]. Vai daí que o indivíduo deve inserir a tecnologia da informática no seu processo de educação permanente, pois assim, ao utilizar-se da linguagem lógica, vai retroalimentar sua criatividade e a recíproca será verdadeira (CHERMANN e BONINI, 2001?, p. 30).

Porém, o domínio destas ferramentas não aborda questões referentes ao ensino da música. Para Swanwick (2003) a música é uma forma de discurso e como tal só pode ser entendida se praticada como discurso (SWANWICK, 2003). A prática do ensino da música deve promover o diálogo musical compreendido nas relações simbólicas e metafóricas em que está inserido um contexto artístico. Este discurso é desenvolvido também, através da intuição de que nos fala Zamboni:

Em arte, a intuição é de importância fundamental, ela traz em grau de intensidade maior a impossibilidade da racionalização precisa. A arte não tem parâmetros lógicos de precisão matemática, não é mensurável, sendo grandemente produzida e assimilada por impulsos intuitivos; a arte é sentida e receptada, mas de difícil tradução para formas integralmente verbalizadas (ZAMBONI, 2001, p. 28).

O aprendizado musical e as novas possibilidades autônomas

No desenvolvimento do discurso musical, o conhecimento de conceitos serve como base onde serão erguidos os processos de metáforas que permitirá que notas sejam entendidas como melodias, melodias sejam entendidas como estruturas e as estruturas formem significados (Swanwick, 2003). Porém é através do desenvolvimento da intuição que este discurso pode ser construído. Desta forma Zamboni (2001) afirma que, “a intuição nada mais é do que uma forma de sabedoria” (ZAMBONI, 2001, p. 28).

Por sua vez a intuição, embora não seja comparada ao raciocínio lógico, procede-se de forma racional diferentemente da criatividade. A criatividade, necessária à criação artística, manifesta-se em resultados práticos e através destes ganha forma (Zamboni, 2001).

Tais elementos encontram-se na teoria espiral do desenvolvimento musical em que tem como base o modelo TECLA proposto por Swanwick (2003), onde prevê no aprendizado musical a prática da composição, estudos da literatura musical, apreciação musical, aquisição da técnica e a performance. Desta forma o estudo de conceitos seria uma parte do aprendizado musical e a prática musical compreenderia o outro “lado da moeda”.

A proposta do trabalho

A presente pesquisa procurará entender os processos intuitivos do aprendizado musical através da prática, de modo a direcionar uma proposta para o ensino da música através de ferramenta EaD.

Além do exposto, colocará e tentará responder perguntas como: os ambientes de aprendizagem em EaD pela Internet permitem a autonomia real do aluno? É possível a integração dos conceitos teóricos e práticos em ambientes EaD? Qual o papel do professor nas novas formas educacionais em EaD? Qual o papel do aluno?

O uso de novas tecnologias e ainda as discussões sobre os ambientes de colaboração e construção de conhecimento podem permitir ampliar as abordagens da educação musical, no que diz respeito ao funcionamento da prática educacional aberta em sala de aula, além de propor um dialogo constante com as formas de comunicação da contemporaneidade e o papel da música junto aos alunos na sociedade de hoje. Desta forma acreditamos contribuir para o cenário da educação musical em EaD no que diz respeito ao aprimoramento da utilização dos recursos presentes nas NTICs⁷, aproximando o professor e permitindo a autonomia e a motivação do aluno. E ainda contribuir para um aprendizado musical mais próximo da prática contemporânea e da utilização das novas tecnologias no ensino das artes. O sistema desenvolvido permitira a experiência on-line de uma educação musical que rompe barreiras de distâncias e linguagens.

Referências

ALMEIDA, Fernando José; JÚNIOR, Fernando Moraes Fonseca. *Proinfo: projetos e ambientes inovadores*. Secretaria de Educação a distância. Brasília: Ministério da educação, Seed, 2000 (Série de estudos, Educação a distância)

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas/SP: Autores associados, 2001.

⁷ Novas tecnologias de informação e comunicação.

CHERMANN, Maurício; BONINI, Luci Mendes. *Educação a distância: Novas tecnologias em ambientes de aprendizagem pela Internet*. São Paulo: Universidade Braz Cubas, 2001?.

LUCENA, Carlos; FUKS, Hugo. *Professores e aprendizes na Web: A educação na era da Internet*. Edição e organização: Nilton Santos. Rio de Janeiro: Clube do futuro, 2000.

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

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. 2. ed. Campinas/SP: a Autores associados, 2001.

Análise da trilha sonora do programa infantil “TV Xuxa” da Rede Globo e suas implicações com a educação musical.

José Nunes Fernandes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
jonufer@globo.com

Augusto Pires Ordine

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
jonufer@iis.com.br

Resumo: Este projeto pretende analisar a música e suas implicações educacionais em cinco programas gravados de “TV Xuxa” (19 a 23/09/2005), programa infantil apresentado por Xuxa Meneghel, pela manhã, diariamente, na Rede Globo, o qual teve formato alterado em 2005. Como critérios de análise foram usados os “graus de proximidade” (ou verossímeis) propostos por Porta (1997). Além disso, a associação sonora promovida aqui gera interesse e cria focos de atenção, contudo, em termos de apresentação e assimilação de conceitos musicais, a velocidade alta demais e o excesso de cortes e recursos visuais parece frustrar uma eventual pretensão educativa, que apresenta, atestado de inexistência em diversos trechos do novo formato do programa.

Introdução e objetivos

A pesquisa analisa a música e suas implicações educacionais em cinco programas “TV Xuxa” (19 a 23/09/2005), programa infantil apresentado por Xuxa Meneghel pela manhã, na Rede Globo. Como critérios de análise foram usados os “graus de proximidade” (ou verossímeis) propostos por Porta (1997), em sua tese de doutorado¹.

Os citados “graus de proximidade” envolvem desde uma análise mais técnica, de parâmetros musicais e desenvolvimento musical, até suas implicações ideológicas no produto final que chega ao público. Uma abordagem sob o prisma educacional permeia toda a análise, tendo-se em conta a presença maciça da TV nos lares brasileiros como fonte principal de informação, cultura e entretenimento. Cumpre informar, ainda, que o formato do programa foi inicialmente ao ar em 2005, após uma série de mudanças ocorridas num formato anterior, denominado “Xuxa no Mundo da Imaginação”. Tal discussão, do programa anteriormente citado, foi objeto de estudo pelo grupo de pesquisa em trabalhos apresentados em congressos e publicações anteriores, e as conclusões, então estabelecidas, serviram de base e continuação para a análise atual (FERNANDES, J. N.; DUARTE, M. A., 2004; FERNANDES, J. N. et al, 2005a; FERNANDES, J. N., 2005b; FERNANDES, J. N., 2005c; FERNANDES et al, 2005d).

Muito se tem discutido sobre a televisão e a formação da criança, inclusive a formação musical. Muitos problemas são levantados. Segundo Postaman (1994), as tecnologias afetam todos

¹ Esta pesquisa esteve vinculada a um projeto maior, estabelecido a partir de um convênio entre Brasil e Espanha, denominado “A Programação Infantil da Televisão de Valencia e do Rio de Janeiro: análise comparativa das trilhas sonoras”.

os setores, mas especialmente a escola: o mundo da palavra impressa (ênfase na lógica, na história, na seqüência, na exposição, na objetividade etc); b) o mundo da televisão (ênfase na fantasia, na narrativa, na presença, na simultaneidade, na intimidade, na gratificação imediata e na resposta emocional rápida). O autor mostra ainda que há uma invasão da nossa casa pela televisão, mudando nossa concepção de realidade, o relacionamento entre ricos e pobres, a idéia de felicidade em si. O que fazem os meios de comunicação, especialmente a TV, com a idéia de organização política e com o conceito de cidadania? “As novas tecnologias alteram a estrutura de nossos interesses: as coisas *sobre* as quais pensamos. Alteram o caráter de nossos símbolos: as coisas *com* que pensamos. E alteram a natureza da comunidade: a arena na qual os pensamentos se desenvolvem” (p.29, grifos do autor).

Greenfield (1998) aponta que nem tudo está perdido. A utilização de recursos e esquemas da televisão podem ser usados para melhorar o aprendizado. “Alguns recursos da televisão atraem mais a atenção das crianças do que quaisquer outros. Por exemplo, a ação e os efeitos sonoros atraem mais que o diálogo” (p. 29). Um programa televisivo infantil pode desenvolver na criança alguns mecanismos simbólicos especiais, e “a familiaridade com eles pode ajudar as crianças a aprenderem conteúdos novos através do programa (p.29). O problema é que, com a variabilidade do código televisivo, e sua complexidade, “há o perigo de que ele seja usado automaticamente e sem esforço: que o código simbólico da televisão seja processado passiva, ao invés de ativamente” (p. 31). O que pais e professores devem fazer é ajudar a criança a converter o “processamento automático em envolvimento mental ativo com o meio” (p. 31).

Metodologia

O universo desta pesquisa é composto pelos programas de TV infantis apresentados na cidade do Rio de Janeiro, divulgados via antena comum e não por TV a cabo. A amostra foi escolhida intencionalmente, pelo fato de o programa “TV Xuxa”, apresentado na TV Globo, Rio de Janeiro, ser o mais assistido, segundo dados da própria Rede Globo, além do fato da apresentadora Xuxa Meneghel ser a mais popular no Brasil (JUPY JÚNIOR, 2000). Os procedimentos metodológicos foram: gravação e análise de um programa, escolhido aleatoriamente, para fazer modificações nos critério de análise e verificar a coleta e análise dos dados; gravação dos programas (5 programas de uma semana), incluído os comerciais apresentados durante os programas; montagem das planilhas com cronometragem e classificação dos quadros; análise das trilhas sonoras e suas implicações, já citadas.

Resultados

Na análise do programa anterior, o material coletado constituiu-se, numa primeira fase, de três tabelas para cada um dos cinco dias de programas (minutagem, quadro, etc), e numa segunda fase, propôs-se a confecção de uma tabela final de análise associando os parâmetros de Porta (1997) com os dados das outras três tabelas. Contudo, tendo-se em vista o aumento de duração do formato para quase duas horas, enquanto o antigo programa se prolongava de 40 a 45 minutos, optou-se pela redução das tabelas para apenas duas: a primeira com minutagem e descrição rápida de cada quadro, e a segunda com a associação de parâmetros propostos por Amparo Porta (1997) (antiga tabela 4). Desta maneira, a informação ficou mais concentrada, refinando a análise e buscando atingir um padrão para os três níveis de proximidade do texto musical sugeridos pela autora. O primeiro nível representa o verossímil referencial, onde se identificam os parâmetros musicais presentes num trecho (na tabela, tem-se a especificação do quadro, instrumentos utilizados, canto e idioma, ritmo/compasso, estrutura melódica, polifonia, andamento e estilo). Um segundo nível refere-se à expressividade dentro do discurso, é o verossímil poético (na tabela, os aspectos referentes à estrutura formal, à duração total e ao tipo de final - se a trilha aparece cortada, por exemplo). Por fim, o terceiro nível, o verossímil tópico, aproveita a análise dos outros para descobrir o viés ideológico por trás de um trecho, o que se pretende extra-musicalmente por meio da técnica musical, o que revela a ideologia capitalista.

O formato do programa “TV Xuxa” surgiu da necessidade de reverter a queda de Ibope e de quantidade de anunciantes enfrentada pelo formato anterior. Desta forma, voltaram os desenhos animados a permear a produção própria do programa, perfazendo cerca de uma hora de duração, mais o seriado “Power Rangers”, com duração de cerca de 19 minutos. Os desenhos e o seriado em geral apresentam música associada à cena, com temas e motivos curtos, com mais efeito sonoplástico do que constituição e estruturação musical. Somando-se as durações, supra referidas (cerca de uma hora e vinte minutos), percebe-se que a produção própria do programa continuou na faixa de quarenta minutos. A diferença substancial surge justamente na presença da música no programa: enquanto no formato antigo, “Xuxa no Mundo da Imaginação”, havia vários quadros musicais, cantados, com informações e parâmetros sonoros completos, no atual formato, “TV Xuxa”, tais elementos restringem-se aos minutos iniciais do programa - é nos quatro minutos iniciais que se tem o único número estritamente musical, um *clip* da “cantora” Xuxa. Tal quadro apresenta caráter dançante (no programa, Xuxa canta em *play-back* e é acompanhada pelas crianças numa coreografia), com elementos eletrônicos e sons sintetizados, presença de canto com idioma português, compasso quaternário, com estrutura melódica de frases completas. Além disso, a textura

é de melodia acompanhada, o estilo é popular em andamento rápido, com estrutura formal composta de estrofe e refrão repetidos. O final é conclusivo, que se contrapõe cortado ou indeterminado que constitui o tipo de final de grande parte dos quadros do programa.

Considerações finais

Embora a música esteja presente como pano de fundo de grande parte do programa, percebe-se a nítida desvalorização, inclusive com a mudança de formato. Seu papel passou a ser predominantemente coadjuvante, associado à estética visual do programa. No antigo formato as críticas surgiam pelo fato de a música ser predominantemente tonal, com pouca variação harmônica (sem modulação), ritmo exclusivamente dançante e estereotipação social para transmissão de mensagens e conhecimentos, além de pouca complexidade no conteúdo e excesso de clichês musicais. Havia, contudo, a presença de idéias musicais completas ao longo de todo o programa como atração principal. No formato atual prevalecem aquelas críticas, com o acréscimo da drástica redução da linguagem musical como elemento a ser considerado na estrutura do programa.

Além disso, a associação sonora promovida aqui gera interesse e cria focos de atenção, contudo, em termos de apresentação e assimilação de conceitos musicais, a velocidade alta demais e o excesso de cortes e recursos visuais parece frustrar uma eventual pretensão educativa, que apresenta, atestado de inexistência em diversos trechos do novo formato.

Referências

FERNANDES, J. N. ; DUARTE, M. A. A programação infantil da televisão de Valencia (Espanha) e do Rio de Janeiro (Brasil): Análise comparativa das trilhas sonoras. XIII Encontro da ABEM, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Porto Alegre : ABEM/UFRGS, 2004. v. 1. p. 484-489.

FERNANDES, J. N.; DUARTE, M. A.; FERNANDES, C. A.; ORDINE, A. P.; ALVES, F. L.; TOURINHO, W. Linguagem Audiovisual, música e educação: análise comparativa da linguagem sonora dos programas infantis Ra-tim-bum e Xuxa no Mundo da Imaginação. XIV Encontro Anual da ABEM, 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2005a, p. 30-41.

FERNANDES, J. N. . La banda sonora del programa “Xuxa no Mundo da Imaginação”. Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación. Hacia una TV de calidad., 2005, Huelva (Espanha). *Anais ...* Huelva: Universidad de Huelva/ Grupo Comunicar, 2005b. v. 1. p. 1-5.

FERNANDES, J. N. La banda sonora del programa “Xuxa no mundo da imaginação”. *Revista Comunicar*. Huelva, Universidad de Huelva/Grupo Comunicar, v. 25, n. 1, p. 285-286, 2005c.

FERNANDES, J.N. et al. Mídia, música e educação: análise da trilha sonora do programa infantil “Xuxa no Mundo da Imaginação” da Rede Globo e suas implicações com a educação. XV

Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. *Anais ...* Rio de Janeiro, UFRJ, 2005d, p. 669-676.

GREENFIELD, Patrícia M. *O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica*. São Paulo, Summus, 1998.

JUPY JÚNIOR. *A rainha sensual: uma análise do fenômeno Xuxa*. Monografia (Curso de Graduação em Comunicação Social, habilitação jornalismo). Niterói. Universidade Federal Fluminense, 2000.

PORTA, Amparo. *La musica em las culturas del rock y las fuentes del currículo de educacion musical*. Tese (Doutorado em Teoria das Linguagens). Valencia, Universidad de Valencia, 1997.

POSTMAN, Neil. *Tecnopólio. A rendição da Cultura à Tecnologia*. São Paulo, Nobel, 1994.

Análise multicultural da proposta curricular para a área de educação musical de uma escola pública federal do Rio de Janeiro

Helen Silveira Jardim Cunha

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

helenjardim@ig.com.br

prof_helen@yahoo.com.br

Resumo: Este texto é uma parte da dissertação que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Musicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação da Prof^a Dra. Vanda Freire. Trata-se de uma análise do currículo proposto para a área de música, da série inicial (classe de alfabetização) à 4^a série, de uma escola da rede federal de ensino. Esta análise será conduzida sob o olhar do multiculturalismo crítico e pós-colonial.

I. Apresentação

A Dissertação que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação da UFRJ investiga o jogo de interesses numa aula de música – o conflito e a convivência dos interesses dos educandos, dos docentes e da instituição - sob o enfoque das teorias sócio-culturais da educação e do multiculturalismo.

Esta pesquisa tem caráter qualitativo, sendo um estudo de caso de cunho etnográfico, que para cumprir o seu propósito precisa de uma sólida triangulação de dados. Os dados serão gerados dos questionários abertos aplicados aos alunos, entrevistas semi-estruturadas aos docentes, análise documental do currículo de música proposto no projeto político-pedagógico e da observação livre das aulas.

Neste momento será compartilhado um recorte dos resultados que foram obtidos da análise que já fora realizada sobre o currículo de música, pois a mesma dialogará com os demais instrumentos de geração de dados numa dinâmica dialética e fenomenológica. Ou seja, esta análise será um ponto de referência para enriquecer, acrescentar, dialogar com as observações de aulas presenciadas, questionários e entrevistas realizados.

A partir de pesquisas no banco de teses da CAPES, vê-se que há estudos sobre o projeto político-pedagógico escolar e também sobre currículo, todavia a grande maioria não é conjugada com uma análise multicultural e tal evidência faz com que esta análise seja original no campo da Educação Musical e se torne um incentivo a produções vindouras.

Então a pergunta que mobilizaria esta discussão é se o multiculturalismo tem embasado currículos da área de Educação Musical e se o mesmo poderia fornecer tal alicerce pedagógico? O argumento utilizado é que mesmo sem apresentar o termo multiculturalismo, os currículos podem

ter “potenciais multiculturais” (este termo será posteriormente explicitado). Este texto desenvolverá uma crítica, defendendo o multiculturalismo como pano de fundo para se compreender as aulas de música como um ambiente plural, dinâmico, em que as diferenças convivem, mas devem ser questionadas.

II. Pressupostos Teóricos

O paradigma pós-moderno traz à tona as questões culturais, havendo assim a expansão e reflexão acerca do multiculturalismo e suas vertentes. Devido à polissemia do termo multiculturalismo, é fundamental esclarecer cada perspectiva existente. Há um olhar folclórico em que os teóricos o compreendem apenas

como valorização da diversidade cultural, entendida de forma essencializada e folclórica. Nessa perspectiva, o multiculturalismo é reduzido a um adendo ao currículo regular, definido como a comemoração de datas especiais (CANEN, 2002 p. 63).

Já sob um ângulo crítico, recentemente denominado por Santos (2001) como multiculturalismo emancipatório este buscaria “superar a valorização da diversidade cultural como mero folclore, tentando articular essa valorização com o desafio às desigualdades e à construção das diferenças a ela associadas.” (CANEN, 2004, p. 113). Esta vertente do multiculturalismo questiona à construção de identidades, que estariam associadas às relações de poder. Identidade e diferença não são neutras e/ou inocentes e possui significados sociais, culturais, históricos e políticos.

Por fim, a abordagem pós-modernizada ou pós-colonial destaca:

o conceito de hibridização, que se assenta na idéia de que as culturas são múltiplas e, elas próprias, diferenciadas internamente, o que leva à necessidade de admitir que, dentro das identidades culturais, étnicas, lingüísticas e outras, haja resistências e diferenças. (Id., Ibid.).

Sendo assim, seria um erro falar que existem homogeneidade e pureza cultural dentro de um mesmo grupo.

Para Moreira e Silva (1995, p. 7-8) o currículo não é neutro e nem inocente, sendo um artefato sócio-político e cultural.

Sobre cultura, Giroux afirma que:

a cultura não é simplesmente um depósito de conhecimentos, formas, práticas sociais e valores que são acumulados, armazenados e transmitidos aos estudantes. Tal concepção de cultura recusa-se a considerar a cultura dominante (1992, p. 46).

III. Análise dos dados

Os dados que aqui forem gerados não têm como objetivo à generalização, pois provém desta realidade específica, buscando a compreensão dos processos, relações e significados evidentes nas aulas de música (TRIVINÕS, 1987, p. 128-130).

O currículo de Educação Musical está apresentado em competências e é válido destacar que ao final deste, não há nenhuma referência bibliográfica. No mesmo, percebe-se que em nenhum momento há a presença do termo multiculturalismo. Todavia encontram-se as palavras culturas e diversidade no corpo do texto, que podem dar a esta proposta um potencial multicultural crítico.

A expressão potencial multicultural crítico foi uma expressão criada por Canen, Arbache e Franco:

consideramos que dissertações e teses [...] que não contivessem, explicitamente, os termos multicultural e intercultural, poderiam, no entanto, ser indicativas de *potenciais multiculturais críticos*, desde que seus eixos de preocupações e reflexões girassem em torno das questões identitárias discutidas anteriormente. De fato, o recurso à categoria *potencial multicultural crítico* foi entendido como um caminho possível para se vislumbrar, [...] elementos que ajudassem a mapear a emergência do campo multicultural, ainda que não explicitado como tal. (2001, p. 166-167).

O projeto em sua introdução aponta que

a música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época [...] Não se pode deixar de considerar essa diversidade numa proposta de ensino que também deve abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula [...] (2002, p. 106).

O cotidiano da aula de música tem sido alvo de muitas reflexões por vários autores, como por exemplo, Jusamara Souza (2000), sendo assim, é válido que os alunos tragam suas músicas para a sala de aula, pois isto propicia à troca entre culturas múltiplas representadas pelos educandos e por que não ousar dizer que neste momento poderia haver hibridizações? Sínteses culturais seriam realizadas até mesmo entre alunos que pertençam a uma mesma etnia, raça, cultura, pois há nuances diferenciadas dentro de grupos “aparentemente semelhantes”. Neste momento também se pode questionar a música difundida pela cultura dominante. Uma linha de trabalho que considera sínteses culturais está relacionada a uma perspectiva multiculturalista de viés pós-colonial.

Quando o professor é o único que traz sugestões musicais, manifesta-se uma relação de poder, pois como Moreira e Silva (1995, p. 7-8) apontam que o currículo não é um elemento neutro, nem inocente, sendo assim, convém apontar que quando os alunos trazem propostas musicais (isto é

quando se dá voz aos estudantes), as aulas de músicas são mais significativas e interessantes, enfim, prazerosas. Mas, para que isso aconteça, é necessário haver relação entre o que a instituição propõe e o que o aluno possui e traz para as aulas – sua cultura - promovendo a flexibilização do currículo. É válido acrescentar que a cultura do aluno é muito mais que um simples depósito de costumes e sim uma expressão concreta da afirmação de um grupo ou indivíduo, carregada de dinamismo e repleta de marcas históricas, políticas, sociais, culturais entre outras.

Quando o aluno propõe sugestões musicais, o professor está dando abertura para que este aluno instigue sua curiosidade, pois como Swanwick (2003, p. 67) aponta, com base em Bruner:

A curiosidade não é despertada ditando-se informações sobre a vida dos músicos ou sobre história social, nem dizendo sempre aos alunos o que eles precisam ouvir, nem trabalhando um grupo musical como se ele fosse uma espécie de máquina. É preciso que haja algum espaço para a escolha, para a tomada de decisões, para a exploração pessoal.

Logo em seguida, consta no projeto que deve haver um trabalho com as manifestações musicais características de cada sociedade, no sentido de ouvir e apreciar/interpretar e compor/contextualizar, para o desenvolvimento integral do aluno, formando-o como cidadão atuante e consciente de seus direitos e deveres. Mas que esta apreciação não seja no sentido de inferiorizar as músicas de culturas heterogêneas e sim no desafio de refletir sobre as diferenças, desigualdades, conforme a concepção apregoada pelo multiculturalismo crítico. Vale ressaltar que o trabalho de interpretação e composição desenvolve nos alunos, entre outras coisas, a autonomia. A contextualização de músicas permite que haja hibridizações entre a música de múltiplas culturas e também entre a música de todos os tempos.

Nota-se que o currículo não fez menção à comemoração de datas especiais como uma forma camuflada de inclusão e valorização de determinadas culturas, raças, gêneros, classes sociais, grupos étnicos, etc. não incentivando à prática de um multiculturalismo folclórico. No entanto tal fato não prova que isto não ocorra na prática.

“Avaliar performances próprias e de outros” e “Desenvolver consciência de público” (2002, p. 107) são competências citadas que propiciam que os educandos desenvolvam a autonomia, a expressão oral, o conhecimento de outras culturas, o espírito reflexivo e até mesmo a empatia – o colocar-se no lugar do outro. Esta temática é essencial para fundamentar o trabalho de uma aula multicultural crítica – como me represento? Como narro e represento o outro?

Outra competência que consta no currículo em questão é: “expressar sua resposta à música de uma diversidade de culturas e períodos históricos” (Ibid., p. 107 e 108). A área da música é

impregnada de preconceitos, sendo assim costuma-se trabalhar apenas com a música eleita como adequada. Sendo assim, o docente deve variar o repertório cultural nas aulas (repertório este oriundo de culturas de outros países quanto de culturas diferentes que convivem no nosso próprio país, estado, município, bairro) conduzindo as respostas dos alunos não para a discriminação, mas para o questionamento da construção das diferenças identitárias, desenvolvendo assim, o espírito crítico. Devem-se evitar etnocentrismos, ou seja, centrismos culturais.

Percebe-se que a área da música é impregnada de preconceitos, sendo assim costuma-se trabalhar apenas com a música eleita como adequada. Sendo assim, o docente deve variar o repertório cultural nas aulas (repertório este oriundo de culturas de outros países quanto de culturas diferentes que convivem no nosso próprio país, estado, município, bairro) conduzindo as respostas dos alunos não para a discriminação, mas para o questionamento da construção das diferenças identitárias, desenvolvendo assim, uma crítica. Devem-se evitar etnocentrismos, ou seja, centrismos culturais, pois a aula de música é um ambiente repleto de sotaques. Sobre isso, Swanwick (2003, p. 39), afirma que:

“Sotaques” diferentes são percebidos como igualmente válidos, e nenhum é, essencialmente, bom. Em vez disso, pergunta-se o que é bom para um contexto social específico. O significado e o valor da música nunca podem ser intrínsecos e universais, mas estão ligados ao que é socialmente situado e culturalmente mediado. Sob esse ponto de vista, o valor musical reside em seus usos culturais específicos, no que é “bom para” na vida das pessoas.

Quando é citado que o aluno deve “explicar sua preferência musical com vocabulário adequado” (2002, p. 106 e 107), isto significa que o mesmo será conduzido a construir um conhecimento musical, todavia, deve-se ter a prudência de que esta exigência do vocabulário não seja algo que o aluno deverá decorar, ou então, um elemento em que se reforçarão desigualdades sociais (exclusão).

Analisando as competências “Reconhecer e explicar os efeitos das escolhas musicais diferentes” (Ibid., p. 107) e “Identificar e explicar os efeitos de diferentes escolhas musicais” (Ibid., p. 108), pensamos que verdadeiramente estas competências relacionam-se com as questões de identidade musical dos educandos, no entanto, não ficou claro na proposta curricular que efeitos seriam estes. De forma geral, estes efeitos podem gerar controvérsias e um apelo à discriminação e a preconceitos.

Trabalhar com a improvisação, criação, construção de linguagem gráfica musical e confecção de instrumentos pessoais (convencionais e não-convencionais), garante o desenvolvimento da autonomia musical dos alunos delineando sua identidade musical e proporciona

que o aluno lide com novas experiências e possibilidades. Sobre isso, Swanwick (op. cit., p. 68) afirma que

A composição (invenção) oferece uma grande oportunidade para escolher não somente como mas o que tocar ou cantar, e em que ordem temporal. Uma vez que a composição permite mais tomadas de decisão ao participante, proporciona mais abertura para a escolha cultural. A composição é, portanto, uma necessidade educacional, não uma atividade opcional para ser desenvolvida quanto o tempo permite. Ela dá ao aluno uma oportunidade para trazer suas próprias idéias à microcultura da sala de aula, fundindo a educação formal com a “música de fora”. Os professores, então, tornam-se conscientes não somente das tendências musicais dos alunos, mas também, até certo ponto, de seus mundos social e pessoal.

É interessante incentivar a criação de uma linguagem gráfica musical própria diferente da “oficial” para que o aluno individualmente ou coletivamente, seja capaz de se representar, de atribuir significado, sendo um produtor de linguagens. Tal elaboração também auxilia o aluno a refletir sobre a existência de uma linguagem gráfica musical dominante e também o porquê de se ter linguagens que não são consideradas, valorizadas.

Acerca da competência “Comunicar seus pensamentos e sentimentos sobre a música que o aluno ouve usando a linguagem e a variedade de formas de arte e mídia” (2002, p. 107 e 108), cremos que o educando, além de criar novas linguagens, deve aprender a expressar-se através de diversas formas, de acordo com a sua escolha e com as possibilidades da escola, pois isto beneficia à construção de uma inteligência emocional (inter e intra-pessoal).

Quando se trabalha com a música, trabalha-se também com o corpo, pois este é dotado de ritmos, sonoridades e tem o poder de expressar a música ressignificando-a em movimentos. Esta é uma faceta extremamente importante, porque a Educação Musical pode ser conjugada com uma Educação Psicomotora.

Sendo assim, na competência “expressar-se ritmicamente por meio do uso de instrumentos (convencionais ou não) e da percussão corporal, de modo a acompanhar a leitura de textos literários” (Ibid., p. 108) vê-se que além do trabalho psicomotor (anteriormente destacado) há uma proposta de interdisciplinaridade com a Língua Portuguesa e Literatura. Lamenta-se que esta seja a única sugestão de trabalho interdisciplinar sugerida, pois a música pode propiciar um envolvimento interdisciplinar grandioso.

Percebe-se que as competências analisadas fomentavam ações no que tange à identidade do educando, pois tratavam de como o aluno deve se representar por intermédio da música, ressaltando os significados sociais, culturais, históricos, políticos etc. desta identidade.

Tais reflexões foram realizadas servindo ao propósito desta análise, porém as mesmas serão acrescentadas e complementadas, no decorrer da dissertação, a partir dos dados gerados dos demais instrumentos de pesquisa e por outros conceitos que contribuam para uma melhor aproximação com a temática priorizada - interesses e significados de discentes em relação às aulas de música e sua articulação com os fatores sociais e multiculturais.

Logo, convém apontar que até o presente momento, a análise revelou que tal proposta curricular possui um potencial multicultural crítico, validando o que foi considerado na introdução deste trabalho – que o multiculturalismo pode embasar o ensino de música das escolas, fundamentando pedagogicamente as ações implementadas e desenvolvidas.

Referências

CANEN, Ana. Novos olhares sobre a produção científica em educação superior: contribuições do multiculturalismo. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Org.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 111-125.

CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 161-181, 2001.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, 2002.

COLÉGIO PEDRO II. *Projeto Político-Pedagógico*. Brasília: Inep/MEC, 2002. 400 p.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUZA, Jusamara. Música, cotidiano e educação: pressupostos e temas fundamentais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA ABEM, 9., 2000, Belém, *Anais...* Belém: ABEM, 2000. p. 69-77.

SWANSICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TRIVINÕS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

Artes integradas e interdisciplinaridade: um estudo enfocando arte-educadores de duas escolas especializadas da cidade de Goiânia

Aline Folly

Universidade Federal de Goiás (UFG)
follyf@hotmail.com

Flavia Maria Cruvinel

Universidade Federal de Goiás (UFG)
fmcruvinel@yahoo.com

Resumo: A presente comunicação é resultado de pesquisa realizada no curso de Especialização em Música e Artes Integradas, que teve como objetivo investigar como ocorre integração das artes (música, dança, teatro e artes visuais) em duas escolas de ensino específico de artes. A partir da revisão bibliográfica, constatou-se a necessidade de se buscar uma educação transformadora (LUCKESI, 1994; CRUVINEL, 2005), sendo o educador um sujeito crítico e reflexivo capaz de observar as dinâmicas das relações sociais e das formas de organização da sociedade, ajudando o seu aluno construir seu pensamento de maneira ativa e consciente. A interdisciplinaridade (FAZENDA, 1996; SEKEFF, 2000; BUORO, 2000), é vista como um caminho para pensamento complexo (MORIN, 2001, 2003; RIBEIRO, 2005), auxiliando o educador a se posicionar diante do mundo globalizado. Na pesquisa de campo, utilizou-se como instrumento para a coleta de dados, um questionário direcionado aos arte-educadores (diretores, coordenadores, e professores) que trabalham com as Artes Integradas em duas escolas especializadas em Goiânia: o MVSICA Centro de Estudos e o Centro Livre de Artes. Ao final do estudo, concluiu-se que o processo de ensino-aprendizagem através das Artes Integradas torna-se uma importante ferramenta para o ser em formação, partindo da complexidade como uma nova possibilidade para a Arte-Educação.

Introdução

É inegável que o mundo está em transformação. Depara-se com questionamentos dos velhos paradigmas onde são contestados os conhecimentos construídos até aqui. Os novos paradigmas nos remetem a junção dos saberes, onde é imprescindível que se conheça a partir da reflexão e da contextualização. Para os educadores, e mais especificamente, os arte-educadores, esta nova visão de mundo deve ser discutida e compreendida. Acredita-se, com base na complexidade, que o pensamento fragmentado deve ser deixado, entendendo que o conhecimento ocorre de forma interligada. Por isso, pensar a arte dessa maneira é ir de encontro à realidade dos alunos e da sociedade. O pensamento complexo indica a necessidade de se ter uma postura aberta, flexível para possibilidades novas e incertas, mas também, que estas se tornem mais uma forma de se ver o mundo.

O conhecimento de que a realidade do mundo é múltipla e não uma está cada vez mais consciente. Pensa-se não mais em problemas regionais, pois estes, possuem uma contextualização, onde deve ser vista dentro do contexto planetário.

Segundo Morin (2003), para que isso aconteça é necessária que seja efetuada uma reforma do pensamento. O qual ocorre devido à necessidade de se reconhecer as limitações e as diferenças e

que, estas, estão inseridas em um contexto maior do que a fragmentação. O autor afirma que tudo está interligado, sendo necessário ter uma mente aberta, uma revolução no pensamento ou ainda, uma nova razão que seja capaz de fazer com coerência, críticas e autocríticas, construindo as ligações que são devidas dentro do todo que se está inserido.

Por isso, a reforma do pensamento é uma questão fundamental da educação, já que se refere à aptidão de organizar o conhecimento. Sobre essa afirmação Morin ressalta que,

A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. (MORIN, 2003, p. 36).

Assim, é importante ressaltar que a interdisciplinaridade surgiu como uma forma de compreender e modificar o mundo no âmbito da multiplicidade do mesmo, como uma forma metodológica de perceber os contextos e a interligação dos saberes.

No momento em que o mundo estava fragmentado por causa da visão cartesiana onde se pretendia separar em partes para se conhecer o todo, bem como, as inúmeras disciplinas que surgiram na grade curricular, a interdisciplinaridade chega para tentar relacionar às tantas disciplinas existentes já que não se consegue eliminá-las. A importância dessa metodologia é, segundo Weil (1993) apud Pereira (2003), um modo de provocar um confronto de idéias por apresentar um caminho de diálogos, gerando sínteses, análises e rupturas. Mas que são nessas rupturas que se desenvolvem novas sínteses, novas análises e novos conhecimentos, caminhos que possam somar os fragmentos e reconstruir as relações dos homens, e assim, dessas relações evidenciar a indissociabilidade entre a educação, o desenvolvimento e a natureza (p. 13).

Para Piaget (1972) apud Pereira (2003), é com as sucessivas atividades interdisciplinares que se alcança a transdisciplinaridade, possibilitando uma interação entre múltiplas realidades e, havendo expansão para as sociedades, alcançar assim, uma construção de conhecimentos, já que os conhecimentos se interagem.

Assim é que a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade abrangem e transcendem o que passa por todas as disciplinas, permitindo trocas como reconhecer o desconhecido e o inesgotável que se encontra em todas elas, procurando pontos de convergência e senso comum. (BARGUIL, 2000, apud PEREIRA, 2003, p. 13).

Sobre a Educação busca-se a melhor forma de discutir e vivenciá-la para que possa fazer diferença na sociedade. O homem sempre buscou o conhecimento como forma de se desenvolver, procurando conhecer a si mesmo e o mundo à sua volta, buscando novas formas de interações entre o sujeito e o objeto a ser conhecido. E o que vem a ser Educação? “Entende-se a Educação como um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades” (LIBÂNEO, 1991, In: CRUVINEL, 2005, p.27).

Segundo Cruvinel, a “Educação não é neutra e está relacionada a uma intrincada teia de áreas de conhecimento que se leva em conta à conexão com os diversos campos disciplinares como: Filosofia, Sociologia, Economia, História, Antropologia, Psicologia, entre outras” (CRUVINEL, 2005, p.28). Para a autora, todos esses campos têm o objetivo de desvendar o homem em suas relações e práticas sociais, por isso não há como isolá-las uma das outras é necessário um diálogo entre essas diversas áreas do conhecimento. Para Libâneo (1991) “a prática educativa é parte dinâmica das relações sociais e das formas de organização da sociedade” (In: CRUVINEL, 2005, p. 28).

Luckesi (1994) apresenta três correntes filosófico-políticas que compreendem a Educação. Filosóficas porque compreende o seu sentido e políticas, porque constituem um direcionamento para a ação.

A primeira corrente trata da Educação como Redenção da Sociedade, onde a função da educação é manter e conservar a sociedade, integrando os indivíduos no todo social. Nesse sentido, a educação é responsável pelo bem-estar da sociedade.

A segunda entende a Educação como Reprodução da Sociedade, ou seja, a educação é parte da sociedade e a reproduz. É um elemento da própria sociedade determinada por seus condicionantes econômicos, sociais e políticos. É a reprodução da realidade em que se vive.

Por fim, a Educação como Transformação da Sociedade. Compreende-se aqui a educação como instância mediadora de um projeto social, ou seja, por si, ela nem redime nem reproduz a sociedade, mas serve de meio, ao lado de outros, para realizar um projeto de sociedade.

Acredita-se que essa última vertente é a que mais reflete o nosso, pelo fato de proporcionar tanto para educadores quanto para os educandos, uma atitude crítica diante da realidade da sociedade e seus condicionantes. Pensa-se a educação como um agente transformador, que possibilita ao indivíduo mudar sua realidade.

Dentro deste contexto, qual seria a importância da arte na sociedade? Segundo Fusari, essa “importância é devida à função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade

desde os primórdios da civilização, o que torna um dos fatores essenciais de humanização” (FUSARI, 1999, p.16). Segundo a autora, a verdadeira conscientização da obra de arte se dá no contato das pessoas com a obra vista, é quando o ato criador se completa. Ela acredita que deve-se destacar o valor do diálogo que se é proposto quando há essa relação com a obra.

No que se refere a integração das Artes, Valadares (2001) acredita que a mesma de ser realizada de forma interdisciplinar, contribuindo para sua vivência e sua compreensão de maneira complexa. A integração das artes ocorre de forma natural, já que a conexão entre seus parâmetros comuns como intensidade, forma, texturas são facilmente observáveis. Apesar disso, observa-se que ainda há pouca bibliografia existente, e poucos trabalhos nesta área.

Para se trabalhar com Artes Integradas, é preciso que o educador conheça as linguagens que serão trabalhadas. O professor deve ser capaz de articular bem uma linguagem específica, mas, deve também, saber articular e trabalhar com as outras vertentes, pois cada qual tem suas próprias técnicas e linguagens e o professor não pode estar fora do enfoque correto. Por isso, é muito comum o trabalho de equipe em projetos de Oficinas de Artes Integradas, onde cada arte-educador domina uma linguagem.

Metodologia

A presente comunicação é resultado de pesquisa na área do Ensino da Música e Artes Integradas. A partir de uma abordagem qualitativa, delimitou-se como objeto de pesquisa as Artes Integradas. É ressaltada a importância da educação através da Arte, bem como, uma integração de suas linguagens trabalhando dentro da visão interdisciplinar.

A pesquisa de campo foi realizada em escolas especializadas no ensino de Artes Integradas. Foram escolhidas duas instituições de ensino que se tem conhecimento de que trabalham com a integração das artes em Goiânia - O MVSICA Centro de Estudos e o CENTRO LIVRE DE ARTES.

Para se conhecer a realidade do ensino de Artes Integradas em Goiânia além da revisão da escassa bibliografia específica, foi realizado o questionário com os arte-educadores que atuam nas instituições pesquisadas com o intuito de conhecer suas metodologias, aspectos históricos, pedagógicos, psicológicos e sociais que fazem parte de seu processo de ensino.

No MVSICA, escola particular especializada no ensino das artes, foram investigados quatro professores, cada um trabalhando em sua área específica, música, artes visuais, uma das fundadoras e atual diretora da escola, e por fim, uma das fundadoras e ex-diretora da escola.

No CLA, escola pública especializada no ensino das artes, a abordagem foi realizada com os professores que trabalham nesta área, música, expressão corporal e artes visuais, e também a diretora do departamento de música.

A partir da coleta de dados, destacou-se os seguintes pontos Para a análise: O primeiro contato com a arte; a formação do educador; descoberta da metodologia; o que vem ser Artes Integradas; o processo de ensino-aprendizagem nas Artes Integradas; a integração trás benefícios? ; referencial teórico; o sentimento em relação às Artes integradas; sugestões e considerações finais.

A partir desses pontos, a análise resultou em três tópicos de discussão: 1) A função das Artes Integradas como um desenvolvimento geral da criança. 2) A importância do planejamento e prática de ensino com professores de cada área. 3) Os benefícios da metodologia integrativa.

Sobre a função das Artes Integradas no desenvolvimento geral da criança, observou-se que essa metodologia é de grande importância para tal desenvolvimento, comprovada pelos depoimentos dos arte-educadores em questão, onde a criança começa a ampliar sua visão de mundo e de si mesma. A partir da vivência da arte de diversas formas, partindo de um mesmo foco de conteúdo, possibilitando, o desenvolvimento de um apreciador artístico mesmo que não opte por continuar os estudos nessa área.

Já sobre a importância do planejamento e prática de ensino com os professores de cada área, vem confirmar que cada linguagem deve ser bem aplicada e entendida no decorrer das aulas, para que o aluno não confunda ou passe despercebido tal conhecimento. Ao mesmo tempo, deve-se criar a integração das mesmas, mostrando assim, a importância da afinidade entre os educadores para um melhor resultado.

Por fim, sobre os benefícios da metodologia integrativa, percebe-se a comprovação de que essa integração vem de encontro ao aluno de forma criativa e dinâmica permitindo sua expansão como indivíduo e como parte da sociedade. Nota-se também, a importância de tal ensino para o desenvolvimento geral da criança como também, para o desenvolvimento de um apreciador das artes em geral.

Conclusão e Considerações Finais

A partir do que foi exposto, conclui-se que a educação deve abranger o indivíduo que aprende, para que possa entender o seu mundo e o mundo que o cerca. Deve-se atentar para a reforma do pensamento para que se alcance um ser crítico e aberto para as transformações que ocorrem no mundo, preparando-o para a vida.

As Artes Integradas é uma metodologia eficiente e adequada para a contemporaneidade, pois, tendo em vista a importância da religação dos saberes proposta pelo paradigma da complexidade como abordou-se ao longo da pesquisa, permite-se desenvolver todas as áreas permitindo ao educando conhecer a arte como um todo e suas partes que são suas quatro linguagens.

Ao abordar a Arte desta forma aborda-se também, um homem global, pois assim, tem-se a possibilidade de desenvolver diversas áreas e expressões do indivíduo em formação. O interessante desse processo é a vivência da Arte como um todo, percebendo que há a possibilidade de se expressar de diversas maneiras um mesmo tema ou enfoque. Assim, o indivíduo em formação vivencia processos diversos que o desafia a tomar atitudes diferentes conforme o momento. Isso remete ao processo de leitura, leitura do mundo que o cerca.

Referências

- BUORO, Anamélia Bueno. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- CRUVINEL, Flavia Maria. *Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de Cordas*. Goiânia: ICBC, 2005.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 4. ed. Edições Loyola. São Paulo, 1996.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MORIN, Edgar. *Ética Cultura e Educação*/Alfredo Pena-Veja. Cleide R.S. de Almeida, Izabel Petraglia (Org.).-São Paulo: Cortez, 2001, p. 149-156.
- _____. Edgar. *Terra Pátria* / Edgar Morin e Anne Brigitte Kern / traduzido do francês por Paulo Neves da Silva.-Porto Alegre: Sulina, 1995. 192p. Representação e Complexidade /Candido Mendes (Org.).Enrique Larreta (ed.) - Rio de Janeiro: Garamond.2003, 248p.
- _____. Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro* / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8. Edição. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.
- PEREIRA, Eliton Perpetuo Rosa. *Ensino Musical Escolar: interdisciplinaridade nos PCN'S de arte*. Monografia de graduação – EMAC – UFG. Goiânia, 2003.
- SEKEFF, Maria de Lourdes. Artigo: *As artes, a universidade e a globalização*, (s / d).
- VALADARES, Jeane. *O Musical Infantil: uma abordagem estrutural e funcional a partir de “Gogó, o Bobo Alegre”*; Orientadora Ms. Ana Guiomar Rego Souza. Goiânia, 2001. 139p. Monografia (especialização) UFG, 2001.

Avaliação em educação musical: construção e aplicação de dois modelos no ensino fundamental da escola regular

Mara Pinheiro Menezes

Universidade Federal da Bahia (UFBA)
mara.kroger@gmail.com

Resumo: A presente pesquisa tem por objetivo estudar a relação entre o método de avaliação do professor de música, e sua influência no ensino e aprendizagem dos alunos, através da construção e aplicação de dois sistemas de avaliação: um tradicional e outro baseado nas propostas do educador musical Keith Swanwick. Através deste experimento será investigado até que ponto o sistema de avaliação escolhido pelo professor de música pode contribuir para o sucesso, deficiência ou fracasso do ensino e aprendizagem de alunos da 4ª série do ensino fundamental de uma escola regular.

Introdução

A avaliação na educação musical tem sido um tema que, cada vez mais, vem despertando a preocupação de educadores musicais, devido à necessidade de se mensurar, de alguma forma, a aprendizagem musical dos seus alunos. Tal necessidade se reflete nos vários segmentos onde a educação musical se faz presente como na escola especializada, na escola regular ou no terceiro setor. As constantes discussões e questionamentos vêm ganhando força ao contar com as recentes publicações em português sobre o assunto reforçando a grande carência de pesquisas sobre o assunto.

No entanto, a música enquanto disciplina da escola regular ainda está longe de ser avaliada como deveria. O problema começa bem antes com o grau de importância que a escola lhe atribui. Na maioria dos casos a música ou é considerada disciplina *extra*, e por isso não lhe é atribuída nota, ou está atrelada a todo um sistema tradicional de avaliação que regem, há muito, as demais disciplinas ditas *sérias* do currículo como: matemática, português e outras.

Dentro desse contexto o professor de música muitas vezes se vê perdido quanto à avaliação. Se a disciplina não precisa ter uma nota, passa a ser considerada como *recreação musical*, disciplina auxiliar das demais ou a disciplina promotora de eventos e festa da escola; se a nota é obrigatória o professor se sente igualmente confuso, pois se música é tão "subjetiva", avaliar o que? como?

Sendo assim, o presente trabalho tem por objetivo estudar a relação entre o método de avaliação do professor de música e sua influência no ensino e aprendizagem dos alunos, através da construção e aplicação de dois sistemas de avaliação: um tradicional e outro baseado nas propostas do educador musical Keith Swanwick.

Questão de Pesquisa

Até que ponto o sistema de avaliação escolhido pelo professor de música pode contribuir para o sucesso, deficiência ou fracasso do ensino e aprendizagem de alunos da 4ª série do ensino fundamental de uma escola regular?

Justificativa

O processo de avaliação, embora tão imprescindível para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, na maioria das vezes está envolto em incertezas, incoerências, e se torna uma fonte de constante preocupação por parte dos professores. Isso se dá em grande parte pela responsabilidade a eles designada pela sociedade de aferir notas e certificados que atestam, ao menos teoricamente, o conhecimento dos seus alunos e o poder para aprovar ou reprová-los.

A avaliação na educação musical, principalmente no que se refere ao ensino fundamental, além desses é permeada por vários outros desafios que dificultam ainda mais o processo avaliativo.

Um dos principais problemas detectados tem raízes na própria concepção do valor e da importância da educação musical como linguagem e área do conhecimento. Muitos professores acreditam que a música, ao contrário das disciplinas ditas “*sérias*”, não possuem conteúdos objetivos, mas apenas aspectos emocionais e pessoais. Mesmo quando consideram a existência de tais conteúdos não os acham relevantes o suficiente para avaliá-los, ou ainda, acreditam que o conhecimento musical se resume a aspectos teóricos como “dados sobre o contexto das obras musicais, a história da música, aspectos pessoais do compositor, teoria, notação musical, estilos, etc.” (DEL BEN, 2003, p. 36).

O outro grande problema é que para muitos professores a avaliação “é algo subjetivo, individual ou muito pessoal, já que envolve sentimentos, aspectos psicológicos e sensibilidade” (DEL BEN, 2003, p. 33). A reafirmação de que a música é uma linguagem associada às emoções e sentimentos e, por isso, pessoal, acaba contribuindo para o enraizamento da crença de que “a expressão musical será sempre individual ou particular e, por isso, os professores parecem não encontrar sentido em fazer comentários ou julgamentos sobre algo que é, em essência, individual e único” (ibid, p. 32). Dessa forma, a aula de música fica resumida apenas à expressão individual de cada um.

Sendo assim, cabe aqui questionar: “qual o sentido de se estabelecer metas, objetivos e conteúdos de ensino em relação à prática musical dos alunos se eles não são contemplados na avaliação da aprendizagem?” (DEL BEN, 2003, p. 33). Baseado nisso, surge uma questão ainda

mais profunda: como justificar a presença na escola de algo que não possui conteúdo específico e quando possui não pode ser avaliado por ser muito 'pessoal'?

Para avaliar, antes de mais nada, é preciso saber o que avaliar. Para isso, é preciso construir e definir critérios em consonância com os conteúdos e objetivos propostos. Segundo Swanwick, “qualquer modelo de avaliação válido e confiável precisa levar em conta duas dimensões: o que os alunos estão fazendo e o que eles estão aprendendo” (SWANWICK, 2003, p. 94). Não basta dizer ao aluno: 'muito bonita, sua composição' ou ainda 'muito bem'. Tais elogios não informam ao aluno quais aspectos da composição foram problemáticos ou o que poderia ser melhorado para que ele evolua na sua prática musical. O professor tem a obrigação de ser explícito (ibid, p. 81). Dessa forma, os parâmetros permitiriam que o professor realmente se comunicasse com os alunos, direcionando o aprendizado à medida em que se avalia, pois, sabendo onde o aluno se encontra, musicalmente falando, o professor terá subsídios para planejar os passos seguintes.

A proposta de Swanwick parte do princípio de que, se para aprender música é preciso fazer música, então a melhor forma de avaliar a aprendizagem musical dos alunos é investigando e analisando suas práticas como a composição, a execução e a apreciação musical. Desta forma, a avaliação seria direcionada para os produtos musicais dos alunos e não só nos aspectos emocionais. Isso permitiria ao professor avaliar e fato o desenvolvimento musical dos seus alunos.

A avaliação tradicional, ainda muito praticada, propõe um sistema de avaliação em que se mede a quantidade de informação absorvida pelo aluno e não qualidade do seu aprendizado ou produto musical. Além disso enfatiza a memorização e a reprodução do conteúdo por meio de exercícios repetitivos e provas teóricas. Em música, a 'quantidade' é traduzida em virtuosismo, ou seja, quantas notas o aluno consegue tocar por segundo, quantas escalas, com quantos sustenidos, ou o quanto de conteúdo da teoria musical o aluno 'domina'. Isso é bastante questionável já que “a *qualidade* da composição não pode ser avaliada nesses termos” (SWANWICK, 2003, p. 89).

Alguns sistemas tradicionais até mensuram a improvisação e a composição, mas em detrimento de se dar uma nota acabam avaliando cada aspecto musical separadamente, ou seja, uma nota para harmonia, outra melodia, e assim por diante. Sobre isso Swanwick alerta que “quando colecionamos observações diferentes, perdemos muitas informações importantes no caminho” e ainda acrescenta que “devemos evitar cair na tentação do nível pobre de significado embutido em notas e ser cautelosos com a falsa impressão da exata quantificação que os números podem dar” (SWANWICK, 2003, p. 84).

De qualquer forma, até que ponto um modelo de avaliação tradicional, com critérios bem definidos, poderia ser um modo eficaz de avaliação da aprendizagem musical dos alunos?

Atualmente, quanto à avaliação no ensino fundamental, mais especificamente na área de artes, os professores são orientados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que fornecem uma série de orientações didáticas acerca da avaliação em cada linguagem específica: artes visuais, dança, música e teatro. Os critérios gerais de avaliação propostos dão subsídios para uma avaliação contínua e compreensiva, onde o professor deve considerar: o processo de desenvolvimento individual, a promover auto-avaliações orientadas com a participação dos colegas, a avaliar o produto artístico do aluno, suas respostas aos estímulos, assim como avaliar sua própria metodologia e estratégias adotadas.

A avaliação em artes, segundo os PCNs deve acontecer em três momentos,

antes de uma atividade, para diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos; durante a aprendizagem, observando como o aluno interage com os conteúdos e ao final de um conjunto de atividades que compõem uma unidade didática para analisar como a aprendizagem ocorreu (MEC/SEF, 1997, p. 102).

Além disso, a avaliação está diretamente relacionada aos objetivos propostos. Por exemplo: “Interpretar, improvisar e compor demonstrando alguma capacidade ou habilidade – avaliar se o aluno cria e interpreta com musicalidade, desenvolvendo a percepção musical” (MEC/SEF, 1997, p. 102).

O fato de os critérios serem amplos, não oferecendo parâmetros detalhados com relação aos conteúdos ou como avaliá-los, pode tanto dar liberdade aos professores para criar seus próprios parâmetros ou pode fazer com que sintam perdidos quanto a *o que* avaliar exatamente.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa, de caráter comparativo-experimental, consistirá na construção e a aplicação de dois modelos de avaliação - um tradicional e outro baseado nas propostas do educador Keith Swanwick – em duas turmas de 4a série do ensino fundamental de uma escola regular, que possua a música como disciplina curricular obrigatória. Através deste experimento pretende-se investigar as relações entre o sistema de avaliação escolhido pelo professor de música e suas implicações diretas na aprendizagem e desenvolvimento musical dos alunos, assim como no planejamento do professor e na obtenção de dados que possibilitem esse planejamento.

O experimento terá um Grupo de Controle e um Grupo Experimental, sendo que as amostras serão emparelhada pela faixa etária e série escolar. Os conteúdos selecionados para o

grupo experimental e o de controle deverão ser rigorosamente os mesmos, enquanto que a metodologia utilizada pelo professor, poderá não sê-la em sua totalidade devido as divergências entre os sistemas de avaliação escolhidos.

Durante o experimento buscaremos detectar aspectos didático-pedagógicos positivos e deficientes dos dos modelos aplicados, assim como analisar e comparar o desempenho e desenvolvimento musical dos alunos dos grupos de controle e experimental. A última etapa constará de organização, análise, comparação e interpretação de todos os dados obtidos durante o experimento.

Todas as etapas da pesquisa serão acompanhadas de forma presencial pela pesquisadora, que se encarregará da coleta, análise e discussão dos dados juntamente com a professora participante.

Conclusão

Nos últimos anos, a avaliação em música têm sido tema de inúmeras pesquisas nas sub-áreas de Educação Musical. Muitos pesquisadores têm se dedicado ao tema fomentando a discussão e a produção de materiais bibliográficos nesse sentido.

Dentre elas podemos citar: Oliveira e Tourinho, que discutiram vários aspectos da avaliação em música, e os desafios da mesma com relação à performance musical (OLIVEIRA; TOURINHO, 2003, p. 13-28); Santos, que investigou utilização da Teoria do Espiral de Desenvolvimento na avaliação alunos de piano (SANTOS, 2003, p. 41-50); Bozzetto, buscou identificar em sua pesquisa os sistemas de avaliação utilizados por professores de piano (BOZZETTO, 2003, p. 51-63); Andrade investigou através de depoimentos os critérios adotados por regentes de corais escolares para avaliar a execução musical de seus alunos (ANDRADE, 2003, p. 76-90); Beineke, através de entrevistas com professores e alunos, discutiu como avaliar as composições que os alunos fazem na sala de aula (BEINEKE, 2003, p. 91-105); Krüger estudou maneiras de se avaliar softwares educativos (KRÜGER, 2003, p. 106-123) e, com relação ao ensino superior, temos as pesquisas de Grossi sobre avaliação da percepção musical no contexto da graduação (GROSSI, 2003, p. 129-139) e Kleber, que reflete em sua pesquisa sobre a avaliação nos cursos de Licenciatura em Música (KLEBER, 2003, p. 140-158).

Com relação ao ensino fundamental, foco deste projeto, ressaltamos Del Ben onde discute a avaliação no ensino fundamental a partir de entrevistas realizadas com três professoras de música, onde retratam suas concepções a respeito do assunto (DEL BEN, 2003, p. 29-40).

É importante ressaltar, além de tudo, a importância da publicação de tais pesquisas e estudos, principalmente quando em português, pois se tratam de fontes importantes no fornecimento de subsídios para que os professores analisem, discutam e repensem sua prática pedagógica.

Referências

ANDRADE, Margaret. Avaliação do canto coral: critérios e funções. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 76-90.

BEINEKE, Viviane. A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 91-105.

BOZZETTO, Adriana. Sistemas de avaliação presentes na prática do professor particular de piano. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 51-63.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 102.

DEL BEN, Luciana. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professores de música do ensino fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 29-40.

GROSSI, Cristina. Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 129-139.

HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

KLEBER, Magali. Avaliação em cursos universitários de música: um estudo de caso. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 140-158.

KRÜGER, Susana. Perspectivas pedagógicas para a avaliação de software educativo-musical. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 106-123.

SANTOS, Cynthia. Avaliação da execução musical: a concepção teórico-prática dos professores de piano. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 41-50.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003. p. 81-94.

TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. Avaliação da performance musical. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 13-28.

Avaliação pedagógica em disciplinas teóricas dos cursos de graduação do centro universitário conservatório brasileiro de música: CBM-CEU

Helena Rosa Trope

Conservatório Brasileiro de Música CBM – CEU
hrtrope@terra.com.br

Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

Conservatório Brasileiro de Música CBM – CEU
ednardomonti@gmail.com

Iulie Toman

Conservatório Brasileiro de Música CBM – CEU
iulieartes@terra.com.br

Maria das Graças Rocha Sousa

Conservatório Brasileiro de Música CBM – CEU
gracinhadapaz@hotmail.com

Resumo. O presente estudo se dedica a investigar o processo avaliativo das disciplinas teóricas dos cursos de graduação do Centro de Universitário Conservatório Brasileiro de Música CBM-CEU. A pesquisa se realiza buscando diagnosticar fundamentos, conceitos e práticas no processo de avaliação dos cursos de graduação através de questionários aplicados a professores e alunos para um estudo comparativo das questões norteadoras da pesquisa. Esses questionários abrangem questões relativas ao professor, aluno, currículo e avaliação.

Introdução

A avaliação é uma ação humana, intencional e vincula-se a uma concepção política, ao contexto histórico-social e a valores, incluindo aspirações e interpretações dos que participam do processo avaliativo.

A tradição de se avaliar principalmente o aluno, bem como uma preocupação muito mais intensa com resultados quantitativos ao final de um tempo, resultados esses auferidos por meio de instrumentos de medida, são ainda muito freqüentes, principalmente no ensino superior. Fica assim relegado, a um plano menor, o significado e a relevância dos dados.

O ensino de música, em nível de graduação, se diversifica em várias terminalidades. No CBM-CEU, as graduações são em Práticas Interpretativas, Licenciaturas e Musicoterapia. Todos os cursos compõem-se de um núcleo comum no qual o conjunto de conhecimentos chamado de Teoria da Música é o foco principal. A denominação de Teoria da Música encontra-se no documento *Diretrizes Curriculares Para os Cursos de Música* (Brasília, 1999). E de uma parte diversificada em que a formação profissional específica passa a ser o foco.

Nesse núcleo comum as disciplinas específicas de conteúdo musical são Percepção Musical, Harmonia, Canto Coral, História da Música, Análise, Estética, Cultura Popular Brasileira, Iniciação Científica e Informática na Música.

Esse núcleo comum reveste-se de muita importância, na medida que a linguagem musical é discutida e compreendida em todos os seus aspectos. Investigar como estão sendo avaliados os alunos nessa área, investigar que conceitos de avaliação permeiam a ação educacional no CBM-CEU bem como quais os tipos de avaliação que são realizados, permitirá uma análise de conceitos de ensino e de metodologias utilizadas.

A atual pesquisa é viabilizada pelo CBM-CEU que incentiva a pesquisa científica e mantém um Núcleo de Pesquisa que proporciona bolsas de iniciação científica para os discentes que participam das pesquisas.

O presente trabalho visa dar continuidade à pesquisa anterior, realizada durante os anos de 2003 e 2004 sobre avaliação na área de Práticas Interpretativas. Seus resultados já foram repassados e analisados com os professores que participaram da pesquisa e está originando ações que irão permitir uma continuidade de reflexão e de ação na área de avaliação e seus desdobramentos. A partir desses resultados e do interesse dos professores no tema, a atual pesquisa foi elaborada no campo da Teoria da Música com investigação dos processos de avaliação pedagógica em disciplinas teóricas utilizados no CBM – CEU, a sua eficácia, e a possível sugestão de novas atitudes no campo da Teoria da Música com investigação dos processos de avaliação pedagógica em disciplinas teóricas utilizados no CBM – CEU.

Relevância

A preocupação do CBM-CEU com a qualidade do processo ensino-aprendizagem tem sido constante.

Para essa finalidade, não se pode deixar de atribuir uma grande importância à avaliação que permite orientar todo o processo e redefinir cursos de ação didático-pedagógica para atingir a melhor qualidade na preparação dos profissionais graduados pela instituição.

Considerando:

a) a avaliação como um processo de intervenção no contexto educacional, cujo, objetivos são perseguidos por todos aqueles que dele participam;

b) a pouca aproximação dos professores de música com questões pedagógicas, seus fundamentos de diferentes naturezas e com concepções e modalidades de avaliação;

c) a variedade e subjetividade de atitudes e de critérios frente à avaliação por parte dos professores;

d) a idéia de avaliação, pelos alunos, mais voltada para “passar de ano” do que como instrumento de melhoria da aprendizagem;

e) a tradição dos processos de avaliação que muitas vezes entravam a possibilidade de renovação e/ou de transformação dessa tradição, com vistas a uma melhor qualidade de todo o processo.

A pesquisa, por todos esses fatores, torna-se relevante para se refletir e se avaliar todos os elementos que compõem a formação profissional dos alunos do CBM-CEU. A partir de seus resultados, outras pesquisas, em outras instituições, com o mesmo tema, poderão ser desenvolvidas de forma a contribuir para com a área de avaliação das disciplinas teóricas em nível de formação profissional, que é outro fator de relevância.

Objetivos

- 1- Analisar os processos de avaliação nas disciplinas teóricas dos cursos de graduação do CBM-CEU.
- 2- Contribuir para a reformulação dos procedimentos de avaliação nas disciplinas citadas.
- 3- Envolver professores, alunos, coordenadores e diretores na tomada de decisão frente às práticas avaliativas desenvolvidas na instituição.

Metodologia

A pesquisa foi planejada para ser feita por meio de questionários e por pesquisa bibliográfica como referencial teórico para análise dos questionários. Os instrumentos foram planejados para serem aplicados a alunos e professores e as respostas analisadas por categoria.

O grupo responsável pela presente pesquisa reuniu-se para discussão e elaboração de um questionário, semelhante ao da pesquisa elaborada pelo Núcleo de Pesquisa do Centro Universitário Conservatório Brasileiro de Música CBM-CEU no ano de 2004, que fez uma análise da avaliação pedagógica nos cursos de graduação de práticas interpretativas do Centro Universitário

Conservatório Brasileiro de Música CBM-CEU. Foram construídos questionários-piloto para validação do instrumento, para ambas categorias, professor e aluno. Após a construção do instrumento, a aplicação do questionário-piloto demonstrou que algumas questões do questionário dos alunos precisavam ser reformuladas para melhor compreensão das mesmas. Após essa reformulação aplicaram-se os questionários para todos professores e alunos sorteados.

Na categoria professor o questionário foi pensado para todos e na categoria alunos seriam sorteados 40% dos alunos de todos os cursos, do 3º ao 8º período.

Os questionários foram estruturados em duas seções, sendo a segunda dividida em quatro partes:

A – IDENTIFICAÇÃO

B – AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA, ESTA SUBDIVIDIDA EM:

B1 – O PROFESSOR

B2 – O ALUNO

B3 – O CURRÍCULO

B4 – PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

As questões que nortearam as perguntas dos questionários e a pesquisa são fruto do trabalho da docente, orientadora da pesquisa, e dos discentes pela trajetória vivenciada nos cursos que ora fazem. São elas:

- ❖ Como se coloca a avaliação discente no contexto da avaliação institucional?
- ❖ Há um programa de avaliação na instituição?
- ❖ Quais as relações que se fazem entre as disciplinas da teoria da música com as demais áreas do currículo?
- ❖ Como é pensada a conquista da autonomia de cada estudante?
- ❖ Qual a função da avaliação? Ela é imprescindível?
- ❖ Existem critérios de avaliação explícitos para os alunos?
- ❖ Existe uma preocupação em reformular esses critérios?
- ❖ E sem serem explícitos? O professor tem esses critérios definidos para seu uso?
- ❖ Existe, entre os docentes, uma preocupação de analisar seu próprio desempenho ao analisar o desempenho de seus alunos?
- ❖ Há competências definidas para cada disciplina planejadas?
- ❖ Os alunos têm acesso ao plano da disciplina e podem analisá-los com o professor?
- ❖ O CBM-CEU desenvolve uma análise contínua do processo de avaliação dos professores?

- ❖ Os alunos revelam insatisfação com a falta de informação sobre os critérios de avaliação dos diferentes professores?

Os resultados serão organizados em quadros em separado de professores e de alunos e depois em quadro comparativo.

Andamento da pesquisa

A pesquisa está na fase da aplicação dos questionários.

Os instrumentos foram aplicados a alunos e professores e as respostas serão analisadas por categoria – professor e aluno – e também num estudo comparativo entre as duas categorias,

Todos os professores de disciplinas teóricas e cerca de 40% dos alunos dos diferentes cursos que cursam do 3º ao 8º período foram convidados a responder o questionário. Consideramos na categoria alunos esses períodos (do 3º ao 8º período) por já não serem tão iniciantes nos cursos e por isso já terem uma idéia mais apurada da situação. Tal sorteio foi feito entre os alunos dos cursos de Canto, Composição, Licenciatura, Percussão, Piano, Regência, Sopro, Violão, Violino e Violoncelo, desde que respeitado o percentual de 40% de alunos de cada curso. Os questionários foram entregues aos alunos sorteados pelos três discentes que integram esta pesquisa, tendo cada aluno que foi convidado a responder o questionário, optado por respondê-lo de moto próprio ou ainda em presença dos discentes da pesquisa. No ato da entrega não houve nenhum caso de recusa na participação da pesquisa. A recepção por parte dos alunos, portanto, foi muito favorável. Todavia na questão do retorno dos questionários, já respondidos, têm acontecido algumas dificuldades como: entrega de questionários em branco, com a alegação de falta de condições para o preenchimento do mesmo (expressão textual) e problemas de ordem pessoal (como falta de tempo), o que está acarretando uma reformulação de estratégias (envio por e-mail, apoio para elaboração das respostas etc) por partes da equipe desta pesquisa para que os 40% de alunos sorteados seja respeitado.

As respostas serão organizadas em quadros separados de professores e de alunos, buscando analisar os mesmos por categoria. Depois será feito um quadro que irá comparar as aproximações e as distâncias entre as percepções e conceitos de alunos e professores.

Quadro teórico

O quadro teórico priorizará música como conhecimento e pretende avaliar não só o processo como todas as variáveis envolvidas nesse processo.

Como principais teóricos, Maturana e sua proposta de sentido a ser transferida para a música, Swanwick com seu modelo espiral, Sloboda e os processos psicológicos de aprendizagem e de avaliação, Luckesi e Perrenoud da área de avaliação educacional bem como os autores citados para o campo específico da música. E no campo de currículo, Sacristan e Santome. Outros autores serão considerados, à medida que as respostas dos professores e alunos assim o exigirem.

No campo específico de avaliação, Esteban - com uma abordagem de vários autores sobre a busca de um novo sentido para a avaliação; Freire – e a idéia da autonomia, Luckesi e os aspectos atuais da avaliação; Perrenoud e os conceitos de competência.

Além desses, destacamos também a leitura de Clifford Madsen, discutindo a questão da relevância da pesquisa científica em música; Esther Beyer, numa análise sobre a tradição da Educação Musical no Brasil e Antônio Flávio Barbosa Moreira expondo conceitos tradicionais e atuais de currículo.

Referências

BEYER, Ester. Educação Musical no Brasil; Tradição ou Inovação?. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA ABEM, 3., 1994, Salvador. *Anais...* Salvador: ABEM, 1994, p.97-115.

BYINGTON, Carlos Amadeu B. *Pedagogia Simbólica: a construção amorosa do ser*. Rio de Janeiro, Record : Rosa dos Tempos, 1996.

ESTEBAN, Maria Teresa. (Org). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. RJ; DP&A, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. RJ, Ed. Paz e terra, 1996.

HENTSCHKE, Liane & SOUZA, Jusamara, organizadoras. *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo, Moderna, 2003.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

MADSEN, Clifford K. Pesquisa em Música: Ciência ou Arte?. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA ABEM, 3., 1994, Salvador. *Anais...* Salvador: ABEM, 1994, p.79-96.

MATURANA, Humberto. *Emociones y lenguaje en educación y Política*. 8. ed. Santiago de Chile, Dolmen Ediciones S. A., 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, Utopia e Pós-Modernidade. In: MOREIRA, AFB (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

SACRISTAN, J. Cimeno. *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre, ArtMed, 2000.

SANTOME, Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SLOBODA, John A, In Wilson, Frank & Roermann, Franz L. *Music and child development*. St. Louis, MO: MMB Music Inc, 1997

SWANWICK, Keith. *Music, Mind and education*. London, Routledge, 1994.

Batalhas culturais: concepções de cultura e o popular na perspectiva das teorias críticas em educação

Eduardo Frederico Luedy Marques

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
eduardo.luedy@bol.com.br

Resumo: O presente trabalho busca articular questões pertinentes aos discursos e às práticas pedagógicas institucionais em música com alguns dos recentes aportes teóricos críticos em educação que, lidando com nexos diversos entre educação, conhecimento, cultura e sociedade, têm buscado considerar vozes diversas, historicamente mantidas à margem dos discursos hegemônicos em educação. Centrais a tais aportes críticos estão a noção de cultura como prática de significação e a consideração de processos educacionais-institucionais de legitimação do conhecimento, dentre eles as práticas e os discursos pedagógicos corporificados em seus currículos. Para buscar empreender tal articulação, irei me valer de situações pedagógicas vividas num curso de graduação em música, e de debates teóricos travados – verdadeiras batalhas culturais – em torno das questões que envolvem a consideração da música popular para fins acadêmicos e didáticos. Tais situações são tomadas como pretexto para demonstrar como concepções conservadoras de cultura e de educação podem implicar numa redução ou limitação de nossos campos discursivos em música e em educação musical.

Introdução

O ponto de partida para elaboração do trabalho decorreu de questionamentos diversos que surgiram à medida que me familiarizava com a chamada teorização crítica em educação e seus desdobramentos posteriores, tais como a teorização pós-crítica ou pós-estruturalista em educação. Chamava-me a atenção, sobretudo, o fato de haver, na área de educação brasileira, há pelo menos 20 anos,¹ uma considerável produção bibliográfica decorrente da teorização crítica, lidando com os nexos diversos entre educação, conhecimento, cultura e sociedade, em relação à qual a produção teórica em música e educação musical parecia acompanhar apenas timidamente.²

Assim, à medida que iniciava meu contato com a literatura crítica em educação, me perguntava de que maneiras a educação musical institucionalizada – incluindo não apenas a escolarização básica, mas também a formação musical acadêmica superior – poderia se valer, por exemplo, da crítica de inspiração marxista em educação, com seus conceitos de *habitus*, capital

¹ Apesar de Paulo Freire com a “Pedagogia do Oprimido”, em 1970, representar marco histórico pioneiro e fundamental numa teorização educacional que rompia com o paradigma técnico, então dominante naquele período; e apesar do impacto que os teóricos franceses, Bourdieu, Passeron, Althusser (para citar os mais evidentes), exerceram por aqui, também neste período, assinalo como momento de maior efervescência na produção educacional crítica brasileira o período que se inicia em meados dos anos de 1980 até fins dos anos de 1990. Para uma revisão histórica mais acurada acerca da teorização crítica no Brasil, ver Berticelli (2003), Moreira (2003) e Silva (2004).

² Não obstante as recentes publicações dos grupos de pesquisa coordenados pelas professoras Jusamara Souza (2000; 2005) e Liane Hentschke (2002) que procuram compreender a relevância de práticas musicais cotidianas para a educação musical, assim como a pesquisa de Cristina Grossi (2001) sobre percepção musical e música popular, dentre outros tantos trabalhos que buscam articular propostas de educação musical com os saberes dos sujeitos envolvidos em seus processos pedagógicos, tais trabalhos, regra geral, não têm politizado suficientemente a discussão acerca da legitimação dos conteúdos em música.

cultural e reprodução social. Ou, de que maneiras poderíamos pensar numa educação musical que lidasse com a emergência dos Estudos Culturais e, portanto, com a noção de cultura como prática de significação. Que implicações haveria para a educação musical os debates que envolvem as noções de gênero, raça e sexualidade, ou a viabilidade de um currículo multiculturalista em música que lidasse, por exemplo, com a importância da cultura popular para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica.

Obviamente, não tenho pretensões de responder a todas estas questões. Elas servem mais para chamar a atenção para possibilidades produtivas de diálogos teórico-epistemológicos entre a área de educação – a partir de suas perspectivas críticas – e a de educação musical. Para tanto, irei me valer de certos debates teóricos que travei – verdadeiras batalhas culturais – em torno das questões que envolvem a consideração da música popular para fins acadêmicos e de certas situações pedagógicas que vivi, num curso de graduação em música.

Mais particularmente, parto de críticas feitas por membros de uma comunidade acadêmica contra a consideração das formas populares, enquanto reação conservadora, para discutir as noções de cultura e teoria que se desvelam nos discursos acadêmicos dominantes acerca do que deve contar como conhecimento válido em música. Parto, também, de uma determinada prática acadêmica de ensino de música – no caso, um curso de Percepção Musical – para tentar demonstrar como concepções conservadoras de cultura podem implicar numa redução ou limitação de nossos campos discursivos em música e em educação musical.

A teoria como discurso

[...] qualquer aluno que seja capaz de compreender as complexidades harmônicas e compositivas da Patética [de Beethoven] será também capaz de compreender a complexidade da música do Mano Brown *ou de qualquer outra música popular*. [...] Alguém que queira tocar esta música pode fazê-lo simplesmente ouvindo-a. Se não tiver bom ouvido, basta comprar uma revistinha de cifras e tocar. Se não souber ler cifras, pode ver as figurinhas que acompanham as cifras (Bibliografia, mensagem 1413) [grifos meus].

[...] para mim é muito fácil compreender qualquer música (algumas dão mais trabalho, *mas eu tenho ferramentas para compreendê-las*). Eu gostaria de conhecer alguém que estudando apenas música popular pudesse me dizer algo sobre matrizes rotativas, por exemplo. Se alguém não compreende alguma coisa de rap ou outra música popular pode me perguntar, eu prometo que respondo (Bibliografia, mensagem 1429) [grifos meus].³

³ Mano Brown é cantor e compositor de rap. O grupo musical ao qual pertence, os *Racionais MC's*, constituem uma das principais referências do cenário do rap brasileiro contemporâneo e haviam sido citados por mim, nos debates travados no grupo internet, como exemplo de manifestação musical-cultural que demandava outro tipo de abordagem teórico-interpretativa.

As partes citadas acima foram retiradas de mensagens enviadas por um membro de um “grupo” internet de discussão, denominado de “Bibliografia”,⁴ no qual, em meados de 2004, empreendemos, eu e outros de seus participantes, um interessantíssimo debate acerca da pertinência (ou não) de se considerar música popular como assunto acadêmico.

Não cabe aqui, neste momento, entrar no mérito da questão. Por ora, gostaria de me ater ao conteúdo crítico das posições contrárias à cultura popular e ao que elas revelam, enquanto reação conservadora, principalmente no que tange à noção de cultura que lhe serve de fundamento.

É preciso, no entanto, que se diga que, se por um lado a postura do missivista supracitado não pode ser estendida a todos os participantes do grupo internet – principalmente nos termos em que ela é manifestada – por outro, sua falta de parcimônia, ao manifestar seu desagravo publicamente, parece revelar um consenso em torno da legitimidade de tal reação conservadora, não apenas contra a consideração acadêmica das formas populares, como também acerca da noção de superioridade da “alta cultura” ocidental – tida como a razão primeira e incontestável de toda consideração acadêmica institucional.

Por isso, antes de ser tomada apenas como a reação exagerada de alguém, é preciso situar o conteúdo discursivo de tal reação conservadora em função das concepções de cultura que lhe são subjacentes e, principalmente, das implicações políticas e pedagógicas de tal discurso.

Educação, currículos e culturas

Embora a cultura possa ser muitas coisas (modo de vida, prática material etc.), ela é, também, e fundamentalmente, prática de significação. A cultura é feita, nesta perspectiva, de formas de compreender o mundo social, de torná-lo inteligível. Ela está centralmente envolvida na produção de formas de inteligibilidade. A cultura diz respeito, sobretudo, à produção de sentido (SILVA, 2003, p. 17).

Há uma tradição crítica em educação que busca conceber cultura numa perspectiva epistemológica – em grande medida devedora das conquistas da antropologia e da sociologia do conhecimento – que difere radicalmente das concepções tradicionais ou “perfectivas” de cultura e que se acredita ser mais produtiva para a ampliação dos discursos educacionais.⁵ Esta tradição

⁴ O grupo Bibliografia se encontra no yahoo groups, no seguinte endereço: <<http://br.groups.yahoo.com/group/bibliografia/>> Foi criado em 2000 por Manuel Veiga, professor emérito da Ufba. Constam, hoje, do grupo, 179 participantes, entre professores, interessados diversos sobre as questões de pesquisa em música e, sobretudo, alunos e alunas que participam ou que já participaram dos seminários de Estudos Bibliográficos, ministrados pelo professor Veiga, no programa de pós-graduação da Escola de Música da Ufba. Seus arquivos são públicos e as mensagens, portanto, encontram-se disponíveis para consulta. Devo dizer, no entanto, que tive a anuência do missivista para utilizar os trechos citados.

⁵ Forquin (1993) observa uma tensão semântica entre as acepções “normativa” e “descritiva” de cultura, entre a cultura compreendida como “o conjunto das disposições e das qualidades do espírito ‘cultivado’” e “a cultura considerada

crítica, por buscar relativizar e questionar os meios tradicionais de representação e significação cultural, e por buscar considerar e incluir vozes diversas que, historicamente, tem sido mantidas à margem dos discursos hegemônicos em educação, tem se preocupado centralmente com as questões curriculares e de legitimação do conhecimento. O currículo, desde um ponto de vista crítico, segundo Silva,

[...] é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade” (2003, p. 10).

O currículo é tido, pois, como um texto cultural importantíssimo, por corporificar os nexos entre saber, poder e identidade, sendo, nesta perspectiva, compreendido como prática cultural e, portanto, como prática de significação. Mas, numa perspectiva conservadora e tradicional, como o conhecimento é concebido? Normalmente, como algo que reflete a realidade, sendo tão mais verdadeiro quanto mais próximo de reproduzir o real. Algo que, segundo Silva, decorre de uma “epistemologia realista”, na qual há “a certeza (ou a ilusão?) de que o significante captura o significado em toda a sua plenitude” (DERRIDA apud SILVA, 2003, p. 15).

Ora, na perspectiva de que um currículo é também uma forma de política cultural e, portanto, uma prática de significação, que significados poderiam, por exemplo, ser capturados no currículo de um curso de Percepção Musical?

Percepção e compreensão musical

Nas aulas de Percepção Musical – normalmente concebida como uma disciplina instrumental, destinada primordialmente ao “treinamento” e desenvolvimento de habilidades de solfejo e de discriminação auditiva – não costumamos nos perguntar acerca de possibilidades de percepção (e compreensão) musical que levem em conta outros aspectos para além das relações sonoras internas ou formais.⁶

como o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo” (p. 11). As perspectivas críticas em educação buscam justamente questionar os pressupostos das concepções perfectivas ou normativas de cultura, confrontando-as com as descrições das ciências sociais contemporâneas.

⁶ Apesar de pautar minhas considerações a partir de determinadas práticas de ensino de música – no caso, as que vivi enquanto aluno e, posteriormente, professor da disciplina Percepção Musical, na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia – estou ciente de que estas podem não fazer jus a outras práticas pedagógicas institucionais que buscam ir além dos repertórios, códigos e práticas da chamada música erudita ocidental. Contudo, seria otimismo acreditar que tais práticas “alternativas” de ensino de música ocupem o mesmo espaço que as práticas ditas “dominantes”. A própria crítica aos pressupostos etnocêntricos e conservadores das práticas institucionais de ensino

Práticas e objetivos alternativos na aula de percepção, tais como o estudo das relações entre padrões sonoros significantes e a compreensão de seus ouvintes (como uma função de experiências sociais) em manifestações musicais diversas – para além dos repertórios “eruditos” da chamada “alta cultura” ocidental, para incluir outras práticas musicais, tais como aquelas provenientes das culturas populares – são não apenas incomuns, como costumam ser tidas como um uso indevido e mal concebido dos meios pedagógicos.

Uma das implicações epistemológicas subjacentes, nas aulas de percepção, ao vincularmos as atividades de perceber e compreender música somente a determinadas práticas (e, nestas, somente determinados aspectos e parâmetros), é a de que só se torna *perceptível* (e, portanto, inteligível e compreensível), aquilo que é passível de ser grafado no sistema de notação musical tradicional ocidental.

Em outros termos, a disciplina percepção musical ao limitar seus objetos de estudo àquilo que se tem como “aspectos perceptíveis” – primordialmente, a organização das alturas, em suas dimensões “horizontal” e “vertical” – nos leva a crer, conseqüentemente, que só poderemos “perceber” músicas que se estruturam em concordância com tais aspectos. Soma-se a isso a crença de que a música pode ser reduzida a sua representação gráfica, ou seja, à sua partitura.

Do mesmo modo, o que se depreende do discurso do missivista da lista de Bibliografia é a mesma concepção de conhecimento em música, decorrente daquela “epistemologia realista” de que falávamos há pouco. Temos, primeiramente, a crença, solipsística e etnocêntrica, de que a teoria musical ocidental não só dá conta de *explicar a música*, como através dela podemos compreender *qualquer música*. Além do mais, a compreensão musical é reduzida à compreensão das “complexidades harmônicas e compositivas” de uma obra musical.⁷

Há também, nos trechos supracitados, o preconceito contra as formas populares. O que, a partir da perspectiva epistemológica que se depreende do discurso do missivista, não deixa de ser coerente. Ora, tudo aquilo que escapa às objetivações dos dispositivos teóricos e analíticos tradicionais em música, ou que não se pode equiparar à sofisticação formal das grandes obras da

de música parte justamente da necessidade de questionar aquilo que se tem como *práticas dominantes*. A este respeito, ver, por exemplo, as considerações de Walker (1998).

⁷ Tal formalismo analítico de nosso meio acadêmico, segundo Christensen (2000), decorre de uma perspectiva teórica a-histórica, presentista e positivista que se manifesta no predomínio das análises que tomam música, basicamente, como estruturas de alturas, dissociadas de seus contextos históricos e autorais.

musica ocidental erudita – como seria o caso do rap de Mano Brown – ou não é música ou é música de má qualidade – ilegítima, portanto, de consideração acadêmica.⁸

Por uma educação musical crítica

O que me parece necessário criticar é que tal modelo presentista/positivista de análise (e, portanto, a noção de compreensão musical dele decorrente) implica, em última instância, numa desconsideração de valor daquilo que não pode ser tomado como objeto de análise. Afinal, a produção de formas de inteligibilidade e os efeitos de significação do discurso teórico em música valorizam e reificam certas práticas ao tempo em que excluem outras.

A preocupação em demonstrar e criticar processos de exclusão e suas implicações pedagógicas se faz necessária principalmente quando atentamos para o fato de que muitos dos que costumam ingressar em cursos superiores de música são oriundos do universo das práticas materiais e simbólicas da cultura popular – “aquele terreno de imagens, formas de conhecimento e investimentos afetivos” (GIROUX e SIMON, 2002, p. 105) que fazem parte predominante da vida cotidiana de muitos dos nossos alunos e alunas.

Ora, se “a linguagem da teoria é crucial na medida em que esteja enraizada nas experiências de vida, nas questões e nas práticas reais”, se devemos buscar “analisar as questões e eventos que dão sentido à vida cotidiana” (GIROUX, 1995, p. 97); e se “a pedagogia [enquanto educação sistematizada e intencional] representa um modo de produção cultural implicado na forma como o poder e o significado são utilizados na construção e organização de conhecimentos, desejos, [e] valores” (1995, p. 100); então devemos buscar vincular o currículo às experiências que nossos estudantes trazem em seus encontros com o conhecimento institucionalizado.

Termino com a exortação de Antônio Flávio Moreira, que, infelizmente, ainda me soa um tanto estranha, não só aos cursos de formação de professores de música, mas aos discursos acadêmicos em música como um todo:

Estarão os cursos de licenciatura contribuindo para fortalecer o poder de seus/suas estudantes? [...] O discurso dominante nos cursos tem contribuído para rejeitar as vozes e experiências dos/as estudantes ou para afirmá-las e criticá-las? (MOREIRA, 1995, p. 11).

⁸ A concepção tradicional e conservadora de cultura encontra-se, aqui, vinculada às noções tradicionais de arte como esfera exclusiva do belo e da transcendência estética, desimpedida e salvaguardada de interferências externas, às quais as formas populares mais contemporâneas representam, afinal de contas, uma ameaça

Ampliar nossas noções de conhecimento e de teoria em música para incluir tais práticas não deveria ser visto como uma atitude paternalista-tolerante, mas sim como uma obrigação ética de reconhecimento e valorização das múltiplas vozes e discursos musicais existentes que necessitam igualmente ser apreciados e criticados.

Referências

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *O Currículo nos limiars do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 159-176.

CHRISTENSEN, Thomas. A teoria musical e suas histórias. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, no. 16/17, p. 11-47, 2000.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 93-124.

GROSSI, Cristina S.; SCHMIDT, L. A.; SANTOS, T. M.; CORREA, L. P. Música Popular na Percepção Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: Marcavvisual, 2001, p. 60-64.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara; BOZZETO, A.; CUNHA, Elisa. Bandas de rock: qual repertório? Como tocar? – um estudo multi-casos com adolescentes. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal: UFRN - CCHLA, 2002, p. 386-392.

MOREIRA, Antônio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 7-20.

MOREIRA, Antônio Flávio. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O Currículo nos limiars do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11-36.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia Malagutti; ARALDI, Juciane. *Hip Hop: da rua para a escola*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

WALKER, Robert. In music education “a hundred flowres blossom and a hundred of schools of thought contend”. Is this a problem?. *International Journal of Music Education*. Reading, UK: University of Reading, n.32, p. 53-60, 1998.

Bom de ouvido, escuta atenta e intencional: afinal o que é isso? Uma investigação sobre aprendizagem de músicos populares

Simone Lacorte Recôva

Escola de Música de Brasília (CEP-BEM)
silacorte@yahoo.com.br

Afonso Celso Tanus Galvao

Universidade Católica de Brasília (UCB)
agalvao@pos.ucb.br

Resumo: Esta pesquisa, de caráter qualitativo exploratório, focalizou a aprendizagem do músico popular por meio da escuta atenta e intencional. Caznok (2003) destaca que a música é ainda hoje considerada, no senso comum e mesmo entre muitos especialistas, como de domínio eminentemente auditivo. Na prática, essa constatação e valorização da habilidade auditiva dos sujeitos tornam-se, muitas vezes, fatores determinantes na avaliação e progressão do estudo musical do indivíduo. O jargão “bom de ouvido”, por exemplo, é utilizado para designar habilidades específicas de agilidade e de memorização em uma bateria de escola de samba (PRASS, 2004). Ter ou não ter ouvido são conceitos, então, ligados constantemente a valores como ter ou não ter dom. Assim, este trabalho teve como objetivo conhecer as concepções existentes sobre músico “bom de ouvido” e “escuta atenta e intencional”. O instrumento metodológico utilizado foi a entrevista semi-estruturada. Foram entrevistados 10 músicos populares independentes (*free lancer*) que atuam profissionalmente em Brasília em bares, casas noturnas, *shoppings*.

Introdução

A música popular encontra-se no centro de interesse, cada vez maior, de pesquisas no âmbito das Ciências Humanas. Segundo Napolitano (2002), o estudo do fenômeno da música popular ganhou grande impulso recentemente. No Brasil, por exemplo, essa temática começou a ser abordada sistematicamente nos programas de pós-graduação somente a partir dos anos de 1970, com grande destaque nos anos de 1980. No entanto, segundo o autor, há muito que se debater e investigar. Entre os focos de discussão encontram-se os significados do termo “música popular” (ANDRADE, 2003). No contexto da presente pesquisa, música popular diz respeito ao tipo de música que surge da emergência dos grandes centros urbanos, da diversificação social e principalmente do desenvolvimento das tecnologias.

A tecnologia trouxe consigo a ampliação e a diversificação dos meios e acessos ao ouvir musical causando mudanças profundas no processo de aprendizagem de músicos. As novas formas de fazer e consumir música substituíram, em parte, a prerrogativa inicial da aprendizagem por meio da oralidade, isto é, a necessidade da aprendizagem presencial, na qual o mestre ensina o aprendiz por meio da demonstração direta. Segundo Levy (citado por ARALDI, 2004), a tecnologia trouxe “nova oralidade”, na qual há um instrumento mediador entre o mestre e o aprendiz. Nesse sentido, na visão de Campos (2000), ocorre uma personificação dos instrumentos de gravação e reprodução sonora na formação de músicos populares. A autora afirma que a maioria dos praticantes da música

popular tem como professor o toca-discos ou o gravador. Percebe-se, dessa maneira, que outros fatores foram agregados ao processo de aprendizagem de músicos, principalmente no que diz respeito à música popular.

Segundo Souza (2000), a aprendizagem da música ocorre também por meio do rádio, de gravações em discos, fitas, DVD, filmes, vídeos e até mesmo pela internet. É importante destacar que apesar da existência dos recursos tecnológicos que associam imagem e movimento, como por exemplo, a televisão, a escuta de gravações divulgadas por meio do rádio, Lp's e fitas representam ainda os principais meios de aprendizagem de músicos populares.

Nesse processo, Green (2000) categoriza esse tipo de escuta de três formas: escuta intencional (*purposive listening*), escuta atenta (*attentive listening*) e a escuta distraída ou simplesmente ouvir (*distracted listening*). Para Green (2001), a escuta intencional tem um objetivo particular na aprendizagem do músico: colocar em prática o que foi ouvido. Já a escuta atenta envolve um nível de audição elevado, mas não necessariamente tem o objetivo de aprendizagem, quer dizer, ser reproduzida no instrumento pelo ouvinte. A escuta distraída refere-se a momentos nos quais a música está sendo ouvida, sem outro objetivo do que diversão ou entretenimento.

Dessa maneira, em pesquisa realizada por Prass (2004), sobre “Os saberes musicais de uma escola de samba”, é relatado que muitos dos músicos da escola de samba e o próprio mestre de bateria opinaram que para participar de uma bateria de escola de samba é necessário ter bom ouvido. Jargões como esses são freqüentemente citados no dia a dia para designar pessoas que têm facilidade maior em apreender conceitos e habilidades relacionadas à música. Aliados a concepções como talento e dom, as pessoas são rotuladas freqüentemente como portadoras ou não de um ouvido musical. Assim, este trabalho teve como objetivo conhecer as concepções existentes sobre músico “bom de ouvido” e “escuta atenta e intencional”.

Método

Este trabalho caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e foi realizada no Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília e em locais específicos marcados previamente com os participantes. Para coleta de dados foi utilizada a técnica da entrevista semi-estruturada. Os participantes foram dez músicos populares que atuam profissionalmente em Brasília em bares, casas noturnas, *shoppings* como músicos independentes, contratados por cantores e/ ou instrumentistas para tocar em uma ou mais apresentações específicas. Os entrevistados foram selecionados a partir de alguns critérios básicos. Primeiro a seleção partiu da escolha do músico pelo instrumento - foram selecionados quatro violonistas, dois tecladistas, um

baterista, uma cantora e dois baixistas. A escolha deveu-se ao fato desses profissionais constituírem, geralmente, a base das formações instrumentais no mercado de trabalho da música popular. A pesquisadora levou em consideração o reconhecimento profissional desses instrumentistas no meio musical de Brasília (apresentam-se com músicos da cidade e músicos reconhecidos nacional e internacionalmente). Utilizou-se, como estratégia de análise dos dados a análise do discurso.

Resultados

Bom de ouvido

A aprendizagem do músico popular envolve uma série de questões complexas que, muitas vezes, são interpretadas de forma simplificada pelo senso comum. Assim como na pesquisa de Prass (2004) foi muito enfatizada na fala dos participantes desta pesquisa, a idéia de que para ser um bom músico popular é necessário ter um bom ouvido.

[...] por que o músico, ele tem que ter um bom ouvido, senão ele não vai conseguir ser um bom músico. Isso é certeza absoluta! [...]. (SILVIO, 38, violonista e cantor)

Dessa maneira, alguns músicos afirmaram que existem pessoas com ouvido e outras sem ouvido. Apesar de afirmarem enfaticamente essa concepção em uma parte da entrevista, muitos participantes tiveram dificuldades, no entanto, de explicá-la. Para esse grupo, o conceito está ligado a certa concepção inatista das teorias do desenvolvimento humano. Dessa maneira, acreditam que essa capacidade humana de “ter um ouvido musical” já nasce pronta. Eles crêem que algumas pessoas têm jeito para a música e outras não. É nesse ponto que alguns aspectos abordados inicialmente nesta pesquisa são confirmados. Oito dos dez músicos, em algum momento da entrevista afirmaram que a habilidade de ter ou não ter ouvido se relaciona a fatores como ter um “dom divino” e/ou ter uma “genética favorável. É importante enfatizar que alguns desses músicos se contradizem ao longo da entrevista, afirmando também que o meio influencia no desenvolvimento do indivíduo, retratando assim uma concepção interacionista, na qual o ser humano seria uma integração entre os dois fatores anteriores. Entretanto, na hora de conceituar o bom ouvido há predominância da explicação de “dom divino” e da “genética”.

O termo bom de ouvido foi relacionado também a outros aspectos, como saber ler partitura, cifra, harmonia, ter conhecimento teórico, praticar (tirar música de ouvido, ouvir de tudo e desde cedo, ouvir o que os outros estão fazendo, etc.) e compreender o que está fazendo.

Segundo o entrevistado Pascoal, a designação ‘bom ouvido’ surge na medida em que se considera a música popular como uma atividade que foi aprendida fora dos livros, fora da teoria,

tendo como principal veículo o ouvido. Ela foi perpetuada por meio da audição e pela repetição. Dessa maneira, a prática na noite exige que o músico aprenda a ouvir, pois quase sempre não há outro meio para ele trabalhar. Nesse processo, tocar com pessoas mais experientes torna-se aspecto fundamental.

Escuta Intencional

Outra concepção investigada disse respeito à compreensão dos entrevistados sobre o conceito de escuta atenta e intencional. A maioria dos entrevistados apresentou dúvidas quanto à utilização dessa terminologia. Entre os dez participantes, quatro afirmaram, literalmente, nunca terem ouvido falar sobre esse conceito. Alguns, inclusive, questionaram a sua origem e utilização. A partir dessa constatação, os músicos tentaram deduzir o significado do termo questionado. Dessa dedução, diversas concepções surgiram, algumas muito espontâneas e outras mais elaboradas, que exigiram do participante certa reflexão. Aspectos como performance, contexto, função, intenção, probabilidade, percepção, atenção, intuição, dom e talento foram citados. Percebe-se que por estarem em dúvida quanto à conceitualização do termo, os músicos misturaram algumas abordagens apresentadas anteriormente e ficaram realmente na dúvida se o que haviam respondido estava correto na concepção da entrevista.

Dessa maneira, na dedução de alguns participantes, a escuta atenta e intencional estaria ligada à performance em contextos variados. Outros acharam que seria ouvir música ou um som qualquer com algumas intenções, como saber o tom da música, tentar descobrir a intenção do compositor na elaboração de uma melodia e a apresentação de um jogo de acordes. Outros relacionaram ainda com certa análise auditiva da harmonia, baseados em um conhecimento prévio de probabilidades. Nesse aspecto, o “ouvinte” já saberia o que iria acontecer em termos de condução harmônica, por exemplo. A atenção e a análise dos materiais sonoros, então, apresentaram-se como fatores primordiais para a definição desse conceito de escuta atenta e intencional. Compreender tudo o que está acontecendo foi o ponto em comum das respostas dos entrevistados.

Por fim, a escuta atenta e intencional foi relacionada à noção de intuição. Em vez de parar, ouvir e racionalmente analisar uma determinada peça musical, para alguns participantes, a escuta atenta e intencional envolveria certo fazer intuitivo. Essa intuição, algumas vezes, seria fruto do primeiro aspecto, isto é, após um período de atenção, análise intensa e racional, o músico automatizaria o processo de escuta. Dessa maneira, ele passa a resolver um determinado problema “intuitivamente”. Essa intuição estaria baseada também na sensibilidade mais apurada, no interesse pelo o que se está escutando e principalmente da bagagem do ouvinte. Nesse ponto, alguns

entrevistados afirmaram que esse seria o principal instrumento dos músicos populares que não tiveram uma instrução formal. O músico da noite foi citado como detentor dessa habilidade. Novamente como explicação dessa escuta atenta e intencional surgiram os conceitos de dom divino e talento, isto é, certa concepção inatista do desenvolvimento humano, já discutida anteriormente.

Conclusão

Ao explorar as concepções existentes sobre os jargões músico “bom de ouvido” e “escuta atenta e intencional”, muito utilizados no dia a dia no ensino-aprendizagem e na atividade profissional do músico popular, emergiram desta pesquisa diferentes pontos de vista. Inicialmente, todos os entrevistados concordaram com a importância de se ter um bom ouvido para ser um músico popular. Alguns, inclusive, justificaram tal posição ao afirmarem que por ser uma atividade de tradição e aprendizagem baseada na oralidade, esse aspecto seria um pré-requisito. Houve também aqueles que relataram que há pessoas com ouvido e outras sem. Essa seria uma habilidade inata, um dom divino ou talento inerente à vontade do indivíduo. Entretanto, ao longo da entrevista, fizeram um discurso que girou em torno de noções inatistas da aprendizagem. Destacaram também que essa habilidade poderia ser desenvolvida com a prática. O meio no qual o indivíduo estaria imerso também contribuiria para o seu desenvolvimento musical.

Assim sendo, há uma polêmica sobre o assunto. As opiniões são bastante confusas. Em um primeiro momento os entrevistados tendem a responder que para ser um músico popular é necessário ter bom ouvido. Porém, ao serem questionados sobre o que seria ter bom ouvido não houve, na maioria das respostas, certeza e objetividade.

Segundo a maioria dos entrevistados, no entanto, o profissional que tem bom ouvido seria aquele que compreende as estruturas musicais, sabe tocar em contextos diferenciados, interage com o restante do grupo no qual está inserido, concentrado, com boa memória, com instinto (*insight*) e com *feeling*, quer dizer, sente e percebe o que está acontecendo em cada momento. Segundo Prass (2004), no contexto da bateria de uma escola de samba são exigidas dos músicos habilidades técnicas e musicais específicas, como agilidade motora, apreensão, memorização de ritmos rápidos, capacidade de improvisação, técnica, conhecimento de uma variedade de outros ritmos além do samba, bom ouvido, disciplina em relação à frequência e participação concentrada nos ensaios, resistência física, escuta do todo, interiorização do pulso, identificação do ritmista com o repertório executado e motivação.

O jargão “bom de ouvido”, então, não se relaciona somente à capacidade de tirar músicas de ouvido. Na verdade, engloba uma série de habilidades e qualidades que formam o perfil de um

bom profissional ou de um pretendente a futuro músico popular. Nesse processo, a aprendizagem desse grupo também não ocorre somente pela audição. O músico bom de ouvido é aquele que por meio da observação e imitação visual, por exemplo, associada ao efeito sonoro consegue reproduzir o que foi ouvido e visto com precisão. Ainda segundo Prass (2004), a aprendizagem musical engloba escuta imitativa que acompanha a observação de gestos. Nesse contexto, trabalha interiormente imagens aurais e visuais que servirão de referência para o aprendizado musical.

Referências

ANDRADE, N. M. S. *Significados da música popular: a Revista Weco, revista de vida e cultura musical*. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, set. 2003.

ARALDI, Juciane. Alquimistas, músicos, autodidatas: estudo com quatro DJs. *Revista ABEM*, Porto Alegre, n. 11, p. 85-90, set. 2004.

CAMPOS, Moema C. *A educação musical e o novo paradigma*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

GREEN Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto, p. 65-80, 2000.

GREEN Lucy. *How Popular Musicians Learn: a way ahead for music education*. London: London University, Institute of Education, Ashgate Publishing Limited, 2001.

NAPOLITANO, Marcos. *História Música. Autêntica*. Belo Horizonte, 2002.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: IFRGS, 2004.

SOUZA, J.V. (Org). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: CORAG, 2000.

Buscas metodológicas no ensino coletivo do piano como instrumento complementar

Harue Tanaka

Universidade Federal da Paraíba
hautanaka@ig.com.br

Resumo: O presente trabalho relata uma experiência de ensino desenvolvida no curso de Bacharelado em Música da Universidade Federal da Paraíba, especificamente na disciplina Instrumento Complementar I e II, obrigatórias para todos os alunos que não estão cursando a habilitação em piano, ou seja, tenham o piano como instrumento principal. A metodologia que tem sido aplicada visa principalmente tornar tal disciplina aproveitável sob o ponto de vista curricular, quer dizer, propiciar ao aluno a possibilidade de munir-se didaticamente a partir de um instrumento que não seja o seu principal, preparando-o para atuar em situações factíveis de futuro professor de música ou de pesquisador, visto que o conteúdo programático tem procurado também abarcar noções de metodologia científica. Outrossim, tem sido aplicado, como fator motivador, o ensino coletivo, uma vez que este modelo muito contribui para uma competitividade salutar, pois, os erros e acertos de cada participante servem, ao mesmo tempo, como exemplo para os demais, além de incutir uma vontade de superação de seus próprios limites.

Os professores da área de piano começaram a enfrentar um problema com o crescente aumento de alunos que vêm ingressando no curso de Bacharelado em Música. A abertura de turmas individuais das disciplinas Instrumento Complementar I, II, III e IV (Piano), obrigatórias para todos os alunos que não estejam se habilitando para o piano como instrumento principal, tornou-se impossível, chegando a ter cerca de noventa alunos para seis professores de piano. Uma das soluções encontradas foi passar a oferecer somente duas dessas quatro cadeiras obrigatórias, Instrumento Complementar I e II.

Mesmo assim, tal dificuldade fez com que alguns desses professores, pelo menos dois de nós, acabássemos optando pelo ensino coletivo do piano (em média dez alunos por turma). Como coordenadora da graduação desta área, juntamente com outra professora, resolvemos atender a estes alunos, enfrentando o desafio de dar a mínima formação pianística para os futuros profissionais, em apenas dois semestres letivos.

A proposta foi voltada no sentido de dar a esta disciplina não mais uma perspectiva redutora, restritiva, mas que propiciasse ao aluno a possibilidade de se instrumentalizar, preparando-o para atuar em situações inesperadas ou factível, de futuro professor de música.

Nossos cursos formadores precisam estar antenados com os novos tempos. Aos professores, portanto, cabe o papel de mostrar novas habilidades, de como prover novos conhecimentos metodológicos atrelados às inovações e novas práticas pedagógicas, bem como a contextualização do conhecimento. Assim, a disciplina em questão tem buscado dar ao aluno a possibilidade de mais uma aptidão profissional e passar a ter nela um meio de ampliar suas

perspectivas de trabalho. “Os professores de música terão que saber muita música, como não, mas deverão ampliar sua base cultural de maneira a facilitar a comunicação de seus saberes fora de seus âmbitos especializados, de maneira que possa criar cultura”, como bem explicitou ORCASITAS *apud* MATEIRO (2003, p. 35).

Segundo KRAEMER (2000, p. 52), “a pedagogia da música ocupa-se com as relações entre pessoa(s) e música(s), ela divide seu objeto com as disciplinas [...] filosofia, antropologia, pedagogia, sociologia, ciências políticas, história”. Assim, não se pode ignorar a necessidade de ampliar o conhecimento sob as demais áreas fechando-se em um universo específico. No mundo atual, o estabelecimento do conhecimento através da contextualização, o multidimensionalismo, a complexidade são armas para enfrentar novos tempos.

Dentro de uma nova visão

O conteúdo programático desta disciplina vem sendo ministrado de outra forma. Não mais como o conhecimento apenas sobre as partes do instrumento e uma técnica aplicada. Há um certo tempo, a visão de alguns professores começou a ampliar os objetivos desta disciplina, bem como, daqueles que se referem à pedagogia do piano. Agora, são vistas, também, questões relacionadas à postura, à sua função harmônica (tônica, subdominante, dominante), a um trabalho técnico-instrumental mais apurado, à prevenção de doenças que acometem músicos como a L.E.R. (lesão por esforço repetitivo) e D.O.R.T. (distúrbio osteomuscular relacionado ao trabalho), mas, principalmente, como um espaço onde se discute sobre o futuro do que fazer com o conhecimento adquirido, em como trabalhar de forma produtiva, para que não se torne mais uma disciplina inútil, sem nenhuma aplicação prática. Segundo BASTIEN *apud* MORIN, (2000, p. 37), a “contextualização é condição essencial da eficácia (do funcionamento cognitivo)”.

Dentro desta mudança vem sendo requerido dos alunos a apresentação de pelo menos um seminário, acompanhado de trabalho escrito, onde os alunos deverão iniciar-se metodológica e cientificamente. Lembrando que a universidade tem como finalidade o permanente exercício da crítica, sustentada pela pesquisa, ensino e extensão, quer dizer, “na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 162).

Sobre problemas relativos à L.E.R. e D.O.R.T., sabe-se que vem crescendo o número de músicos e instrumentistas, bem como de profissionais, de modo geral, em várias áreas, acometidos por tais lesões. Ao mesmo tempo, que procura conscientizá-los obre os problemas que também

poderão advir do mau uso do seu instrumento principal, passando a ser, inclusive, multiplicadores quanto à prevenção desses possíveis males que podem acarretar o abandono da profissão ou mesmo aposentadoria do profissional.

Metodologia aplicada

As aulas têm duração de duas horas semanais. Os livros adotados são: de James Bastien, Lições de Piano (vol. I e II), Leitura à primeira vista (vol. I e II) e Lições de Técnica, com ênfase, principalmente, nos primeiros – Lições de Piano. Sendo aplicados, paulatinamente, peças do livro de Ernst Mahle, Vamos Maninha (arranjos de peças folclóricas brasileiras, cantigas de roda); Bartók, Mikrokosmos (principalmente, as lições iniciais e a parte dos apêndices), bem como do aprendizado de escalas maiores e menores. Como bibliografia de apoio, os livros da Universidade de Cambridge, uma coletânea que contém de modo sucinto, assuntos variados, que falam desde os instrumentos de teclado até elementos básicos da música e formas e estrutura da música (ver referências abaixo).

O Bastien foi adotado por estar dividido em regiões tonais. Isto permite aos alunos uma familiaridade com cada região, ao mesmo tempo, que percebendo a similaridade entre elas prepara-os para dominar toda a escala, além de facilitar o aprendizado da transposição. Invariavelmente, os alunos têm tocado os exercícios de transposição nas provas (que poderão ser públicas dependendo do espaço físico disponível e sempre com banca examinadora) ainda que não seja obrigatória sua apresentação em prova. Por ser um método para iniciantes, o autor apresenta as notas acompanhadas pelo desenho do teclado do piano, o que ajuda, pois se percebe que o aluno tem uma certa dificuldade em localizar as notas escritas nas respectivas regiões do teclado. Inicialmente, realizo um trabalho que chamo de conhecimento topográfico do teclado, e logo que os alunos sentem-se familiarizados com o teclado do piano passo para o livro Vamos Maninha, onde se tem a oportunidade de trabalhar as mudanças de posição em várias regiões tonais. O Mikrokosmos é introduzido logo após este trabalho, quando o aluno terá a oportunidade de tocar melodias tonais, modais e, paralelamente, passam a ter contato com peças em estilo contrapontístico, imitativo, depois de um breve trabalho com melodias em uníssono, seguido por movimentos paralelos e contrários (introdutórios aos movimentos utilizados nas escalas).

A disciplina também tem o escopo de desenvolver a leitura à primeira vista. Sendo assim, procuro treinar a leitura de corais, melodias imitativas, contrapontísticas, melodias acompanhadas, *basso ostinato* etc. Sobre pedal, sugiro como leitura o livro de Sá Pereira (ver referências).

Com isto, alguns alunos chegam a preparar para a primeira prova duas ou três escalas (preferencialmente com duas oitavas), três peças do Bastien (lições de piano), além de uma peça do Vamos Maninha e mais uma peça do Mikrokosmos. Para os que conseguem preparar tudo com facilidade, indico, ainda, peça das 23 peças fáceis do Pequeno Livro de Anna Magdalena Bach, ou mesmo, algumas das Cirandinhas de Villa-Lobos.

Avaliação

Para fins avaliativos, escolhi dois procedimentos cumulativos. Em um, os alunos recebem pontuação a cada aula, no outro, ao fim de cada capítulo, todos são chamados para executar uma peça referente à região estudada, sendo feita uma chamada aleatória a que poderão responder todos ou apenas aqueles que não foram chamados na aula anterior. Assim, todos terão a incumbência de preparar as mesmas peças para a próxima aula, independentes de serem chamados ou não. Pensando em como pontuar a nota de sala de aula, apliquei a mesma metodologia que nosso grupo de professores de piano aplica para os alunos da graduação em piano. Tomando o valor dez, dividimos o número de aulas do período letivo (semestre), o que resultou em uma tabela cujos conceitos variam entre bom, regular e ótimo por aula. Assim, o próprio aluno pode ter um controle sobre seu desempenho nas aulas e sobre sua nota final.

Resultados iniciais

As avaliações nos últimos dois semestres mostram que os resultados têm sido bastante satisfatórios. Alguns alunos que demonstram dificuldades mais acentuadas, no início, as tem superado e, na maioria das vezes surpreendem pela determinação e empenho. O sucesso deste método encontra-se no fato de que cada aluno tem a obrigação de estar com as lições em dia para garantir um bom conceito em cada aula, levando, basicamente, as dúvidas, para sala de aula. Desse modo, entendo que a avaliação paulatina tem sido a mola propulsora para os bons resultados que vêm sendo obtidos. Sem este empenho individual, de superação, a partir, também, de um certo grau de competitividade entre os envolvidos, o trabalho não renderia o esperado. Com a participação efetiva de todos, sobra tempo para se discutir outras questões que não só referentes à execução instrumental (dedilhados, técnica, uso do pedal), mas que estão ligadas à análise musical, à função harmônica, a forma musical, dentre outras.

Em relação ao seminário apresentado pelos alunos pode-se dizer que foi convalidado, através de suas experiências pessoais, que enriqueceram a apresentação do tema escolhido.

Atualmente, ministro aulas em quatro turmas, duas de Instrumento Complementar I e duas, de II. Percebo que os alunos que tiveram a oportunidade de cursar o Instrumento I e, agora, o Instrumento II, mantendo a mesma metodologia, com base em aulas coletivas, têm se mostrado mais motivados, apresentando melhores resultados, dos que aqueles que tinham aula individual ou em grupo de dois ou três como já cheguei a aplicar. Pretendo, ao fim deste semestre, então, aplicar um questionário com os alunos, como forma de avaliar a disciplina, a professora, o desempenho dos alunos, bem como em relação ao atendimento às expectativas dos alunos em relação à disciplina. A partir do segundo semestre de 2006 (período 2006.1) estarei aplicando esta metodologia com a última turma de Instrumento Complementar II, visto que a partir do ano vindouro estaremos com um novo perfil de aluno cursando tais disciplinas, visto que tornar-se-ão optativas consoante a reforma curricular aprovada pelo nosso departamento de música.

Referências

BARTÓK, Bela. Mikrokosmos, vol 1 e 2, Londres: Boosey e Hawkes, 1940.

BASTIEN, James. Lições de piano (Nível 1 e 2), Leitura à primeira vista (Nível 1 e 2) e Lições de técnica (Nível 1 e 2). San Diego: Kjos West, 1976.

BENNETT, Roy. *Formas e estruturas da música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

_____. *Instrumentos de teclado*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. *Elementos Básicos da Música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

KRAEMER, Rudolf –Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*. Porto Alegre (Porto Alegre), v. 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000.

MAHLE, Ernst. *Vamos Maninha*. São Paulo: Ricordi, 1955.

SÁ PEREIRA, Antônio. *O pedal na técnica do piano*. Rio de Janeiro: Eulenstein Música, 1938.

MATEIRO, Teresa da A. Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da ABEM*, Porto Alegre (Porto Alegre), v. 8, p. 33-38, mar. 2003.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

PIMENTA, S.Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. *Docência no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Canto Coral na terceira idade: suas práticas, motivações e perspectivas

Eunice Dias da Rocha Rodrigues
Faculdade de Artes Dulcina de Moraes
eunicerr@ig.com.br

Patrícia Lima Martins Pederiva
Universidade de Brasília (UNB)
pat.pederiva@uol.com.br

Resumo: Esta investigação tem por objetivo averiguar a prática do canto coral e seus reflexos sobre a vida dos idosos, considerando as dimensões musicais, físicas, emocionais e sociais. Dessa forma, procurará identificar quais são os motivos que levam os indivíduos da terceira idade a fazer parte de grupos corais, incluindo as suas perspectivas em relação a essa prática, as possíveis dificuldades encontradas nessa atividade e os avanços ocorridos na perspectiva dos próprios idosos. A prática do canto coral tem se mostrado um instrumento de inclusão social e um provável complemento para a qualidade de vida das pessoas da terceira idade. Assim, a pesquisa será importante porque abordará aspectos relacionados ao papel e importância da música na vida dos idosos, a partir desse tipo de educação não formal que representa o canto coral, procurando constatar qual é a contribuição do exercício do canto coral ao agir sobre a auto-estima dos mais velhos, no contato consigo mesmo e com as pessoas ao seu redor, interferindo diretamente no cotidiano de suas vidas. A metodologia utilizada será baseada na pesquisa qualitativa e na entrevista semi-estruturada. As entrevistas serão realizadas em uma unidade do SESC em Brasília-DF, local onde existe um coro comunitário dedicado a pessoas da terceira idade. Enfim, espera-se com essa pesquisa, contribuir para uma melhor compreensão da educação musical voltada a indivíduos com maior idade, ajudando no fortalecimento dessa forma de educação e a integração cada vez maior do idoso com o seu próprio meio e na conquista de uma velhice bem-sucedida.

Ao atingir a terceira idade, as pessoas passam por modificações fisiológicas. Isso abrange tanto o biológico quanto o psicológico, interferindo nas questões emocionais, afetivas e sociais (JOÃO et al., 2005, p. 03).

Em decorrência desses fatos, somando-se o afastamento causado pela aposentadoria ou pela redução de suas capacidades laborativas, o idoso tende a manter um grande isolamento social, que pode gerar sérios comprometimentos psicológicos, atingindo de maneira direta a sua qualidade de vida (BRITO FILHO, 1999, p. 12).

JOÃO et al. (2005, p. 08) afirmam que as atividades em grupo minimizam os efeitos do envelhecimento e podem contribuir para a melhora da qualidade de vida do idoso. Neste contexto, concebendo o canto coral como uma atividade em grupo, tendo como interesse comum a vivência musical, nota-se a necessidade de investigar o envolvimento dos idosos nessa prática a eles aplicada.

Observa-se que muitas vezes o idoso acaba se isolando e se excluindo da sociedade por causa de estados de insegurança e medo, e que apesar de toda essa problemática, o canto coral pode

ser apontado como um dos caminhos para oferecer-lhe uma melhor qualidade e integração na sociedade em que vive.

Segundo Morelenbaum (1999, p. 80), o coral pode funcionar como excelente divertimento e terapia, atuando sobre a emoção e o corpo do indivíduo, ajudando inclusive na manutenção da auto-estima.

Em uma pesquisa realizada por (LUZ, 2002), analisando uma proposta de Educação Musical vivenciada com pessoas idosas, detectou-se que:

Resgata-se o trabalho da memória e desenvolvem-se as memórias musicais. Trabalha-se com técnicas que estimulam a criatividade e facilitam a expressão, atuando em bloqueios socioculturais. De forma lúdica, ao longo das atividades abrandam-se excesso de autocrítica e padrões pré-estabelecidos de conduta e rigidez. Melhora-se a qualidade de vida e a saúde dos participantes, uma vez que o processo promove um equilíbrio geral psico-fisiológico e sociológico gerando descontração, espontaneidade, e alegria, favorecendo a comunicação, o biorritmo e aspectos emocionais. Resgata-se e amplia-se a auto-estima individual e do grupo (LUZ, 2002, p. 2-3).

Diante dessa afirmativa, é possível observar que a prática musical por meio do canto coral tem uma função de resgate de valores, o que gera o desafio de integrar as diferenças, trabalhar com vários níveis de conhecimentos e capacidades. Outro aspecto relevante é o trabalho de readaptação a situações fisiológicas do envelhecimento vocal que é desencadeado devido a alguns fatores inerentes à idade como, por exemplo, a mudança do timbre vocal.

A este respeito, Pinho (1998, p. 115) revela que com as passagens dos anos, o indivíduo sofre uma diminuição nas habilidades do corpo registrando perda no controle neuromuscular e nos processos perceptivos, o que também ocorre na laringe, registrando mudanças significativas dos parâmetros vocais do indivíduo idoso.

Bloch (1980, p. 23) corrobora o pensamento de Pinho ao afirmar que a velhice modifica a voz de modo discreto, sendo que a voz da mulher tende para o grave, enquanto a do homem tende para o agudo.

A importância do canto coral com indivíduos da terceira idade está ligada à preservação da eficiência vocal na velhice, que permite ao idoso uma qualidade de vida integrada e ativa no meio em que vive (PINHO, 1998, p. 117). Um outro aspecto relevante é a capacidade de aceitar e vencer desafios e poder se expressar através da música.

De acordo com Junker (1999, p. 110) a música tem a capacidade de despertar um certo prazer contemplativo e criador e ao mesmo tempo representar coisas, conceitos e comportamentos em comunicação universal, integrando sociedades e reduzindo seus desequilíbrios.

O autor destaca ainda a importância do canto coral, afirmando que se trata de uma atividade física onde se gasta energia de maneira construtiva, permitindo aos indivíduos uma maior proximidade, o que conseqüentemente ajudará na superação da sensação de solidão; além disso, o exercício do canto coral é também apontado como uma atividade recreativa onde as pessoas tiram tempo para si próprias, propiciando a satisfação de seus anseios “d’alma”.

Em suma, o que pode ser feito no sentido de contribuir para que o fazer musical não seja privilégio somente dos mais jovens, mas uma conquista cada vez mais ampla dos idosos é proporcionar a integração, saúde e auto-estima por meio da prática do canto coral.

Assim, há o envolvimento não apenas de habilidades e atribuições, mas de uma nova atitude, uma nova maneira de perceber e agir no mundo, culminando em uma proposta de capacitação para o poder, englobando atividades que encorajem os idosos a descobrir talentos e assumir um papel mais ativo em suas vidas (GUERREIRO, 2001, citado por SOUZA, 2002, p. 09).

Justificativa

Com base no referencial teórico apresentado, o canto coral representa um provável complemento para a vida das pessoas da terceira idade. Nesse sentido, a pesquisa desse tema será fundamental na medida em que procura detectar a importância da música na vida dos idosos, a partir dessa forma de educação musical não formal que é o canto coral.

Outro aspecto relevante a ser considerado por meio do presente trabalho é a reflexão sobre a relação canto-coral e auto-estima na terceira idade, a qual pode também vir a ser uma outra contribuição desta pesquisa.

Objetivo Geral

Investigar a prática do canto coral e seus reflexos sobre a vida dos idosos, considerando as dimensões musicais, físicas, emocionais e sociais.

Objetivos Específicos

1. Identificar quais são os motivos pelos quais os indivíduos pertencentes à terceira idade são levados a fazer parte de grupos corais e quais são as suas perspectivas em relação a essa prática.

2. Detectar quais são as dificuldades encontradas pelos idosos (em relação à voz, ritmo, melodia, memória, concentração) durante o aprendizado do repertório musical.

3. Averiguar os avanços, na perspectiva dos idosos, decorrentes da prática efetiva do canto coral, incluindo os aspectos musicais, mentais, físicos e sociais.

Metodologia

A abordagem metodológica será feita com base na pesquisa qualitativa.

A escolha desse método será de grande importância, pois permitirá a geração de dados e procedimentos de análise enfocando a interpretação da realidade social a partir de aspectos informais, os quais possibilitam a expressividade e espontaneidade das informações, possibilitando a reconstrução mais fidedigna do estudo em questão. (MARTIN et al., 2003, p. 20-21).

A utilização deste instrumental será fundamental para o aprofundamento da discussão sobre o assunto a ser estudado, trazendo as pessoas que estão por trás dos números, recuperando a totalidade das situações vividas pelos entrevistados, possibilitando a aproximação emocional e facilitando a interpretação reflexiva dos dados (MARTIN et al., 2003, p. 25).

Instrumento Metodológico

Nesse trabalho será utilizada a entrevista semi-estruturada, que é caracterizada pela formulação de perguntas de maneira aberta, podendo ser respondidas dentro de uma conversação informal, onde o entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação na direção que considerar adequada, explorando assim, mais amplamente a questão (LAKATOS; MARCONI, 1985, p. 174).

Na entrevista semi-estruturada, o entrevistador tem uma participação ativa, podendo conduzir a entrevista através de perguntas adicionais para melhor compreensão do contexto estudado.

Participantes

Os sujeitos da pesquisa serão pessoas idosas, a partir de 60 anos.

Serão entrevistadas em princípio, cinco pessoas que se mostrarem dispostas e interessadas em participar, as quais deverão ser integrantes de um grupo de canto coral, que é um dos objetos de investigação.

Local

O local escolhido para a realização da pesquisa de campo foi o SESC, localizado na quadra 913 Sul, em Brasília – DF, com o *Coral dos Mais Vividos*.

A escolha foi feita levando em consideração o fato de existir nesse local, um coro comunitário com existência há 27 anos dirigido especialmente para pessoas da terceira idade, o que coincide satisfatoriamente com o objeto da presente pesquisa.

Referências

BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com imagem texto e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BLOCH, Pedro. *Falar é Viver*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1980.

BRITO FILHO, Luiz Ferreira. *O processo de envelhecimento e o comportamento vocal*. Disponível em <<http://www.cefac.br>>. Acesso em: 03 abr. 2006.

JOÃO, Alessandra de F; SAMPAIO, Ângela Andréa Zampieron; SANTIAGO, Elaine Aparecida; CARDOSO, Raquel de Cássia; DIAS, Rosângela Correa. *Atividades em grupo – alternativa para minimizar os efeitos do envelhecimento*. Disponível em <<http://www.unati.uerj.br>>. Acesso em: 09 abr. 2006.

JUNKER, David. A importância do Canto Coral. In *Anais da Convenção Internacional de Regentes de Coros*, Brasília, 1999. p. 107-112.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1985.

LUZ, Marcelo Caires. *A música na terceira idade: uma metodologia de sensibilização e Iniciação à Linguagem Musical*. Disponível em: <<http://www.sescsp.org.com>>. Acesso em: 03 abr. 2006.

MORELENBAUM, Eduardo. *Coral de empresa - Um valioso componente para o projeto de qualidade total*. Rio de Janeiro. 1999. 116 f. Dissertação (Mestrado em Musicologia) - Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1999.

PINHO, Silvia Maria Rabelo. *Fundamentos em Fonoaudiologia – tratando os distúrbios da Voz*. Rio de Janeiro: editora Guanabara Koogan S.A, 1998.

SOUZA, Sônia Leal de. *Educação Musical com Idosos*. Disponível em: <<http://www.unati.uerj.br>>. Acesso em: 02 abr. 2006.

Comportamento motor e o ensino de cordas orquestrais para crianças no CMI (UFMG): perspectivas de aplicação de conceitos

Fausto Borém

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
fborem@ufmg.br

Guilherme Menezes Lage

Universidade FUMEC

Regina Coelho

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Resumo: Estudo sobre possíveis contribuições para o ensino de cordas orquestrais (violino, viola, violoncelo e contrabaixo) para crianças de 7 a 14 anos do Centro de Musicalização Infantil (CMI) da UFMG, tendo como ponto de partida os estudos desenvolvidos nos *ECAPMUS* (Grupo de Estudos sobre Controle Motor e Aprendizagem Motora na Performance Musical) e a aplicação de conceitos sobre instrução verbal, demonstração, *feedback*, aula coletiva, graus de liberdade, critérios de avaliação de performance e ergonomia.

Criado em 1985, como um projeto de pesquisa da Profa. Tânia Mara Lopes Cançado, o CMI (Centro de Musicalização Infantil) da Escola de Música da UFMG abriga o curso de extensão permanente para crianças de 3 a 14 anos, oferecendo ao público em geral formação musical básica em atividades de musicalização, coral, prática de instrumentos (cordas orquestrais, cordas dedilhadas e sopros) e em grupos instrumentais de constituição diversificada. A partir da coordenação de J. Koellreutter (1985-1986), buscou-se consolidar seu ideal de que o CMI fosse “transformador de personalidade através de um ensino interdisciplinar” e que servisse à qualificação didática de professores (RIBEIRO, 1997, p.15-16). Ainda seguindo estas duas direções, observa-se, hoje, uma ênfase no fazer musical coletivo dos alunos, no estudo de metodologias de ensino musical a partir de Willems, Orff, Suzuki, Kodaly, Schafer e o próprio Koellreutter (RIBEIRO, 1997, p. 17) e no desenvolvimento de pesquisa e práticas pedagógicas por professores e alunos dos cursos de graduação, especialização e mestrado (MAURO, COELHO, 2005, p.181-190). Além da contínua socialização dos trabalhos desenvolvidos em concertos públicos, destacam-se os lançamentos dos CDs *Musitando a Vida* (1989) e *Cantos e Encantos* (1995).

Na história do CMI, a passagem de Maria Durek (1986; OSMG), Dario Sotello (1987-1989; Conservatório de Tatuí), Tânia Lisboa (1988-1989; Conservatório de Tatuí), Edson Queiroz (UFMG; 1990-1994), Fred Gerling (UFRGS; 1991), Marco Antônio Lavigne (UFRJ; 1991), Kenneth Sarch (Shenandoah University, EUA; 1992-1993), Leonardo Lobão Lacerda (UFMG; 1996-2000) e Abel Moraes (UFMG; 2003) entre os coordenadores da área de cordas do CMI (FERNANDINO, 1999, p. 12-13), possibilitou o desenvolvimento do ensino de violino, viola e violoncelo, de atividades de música de câmara e a formação da Orquestra do CMI. No início de

2006, O CMI foi transferido para o Campus Pampulha, onde ocupa um prédio próprio, construído especialmente para as necessidades musicais das crianças. Nesta nova fase, o ensino de cordas orquestrais busca ampliar suas abordagens didático-pedagógicas recorrendo aos estudos interdisciplinares do *ECAPMUS- Grupo de Estudos sobre Controle e Aprendizagem na Performance Musical* (veja Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil; www.cnpq.br).

Um dos desafios de todo professor de instrumentos de cordas orquestrais é levar o aluno iniciante a controlar o complexo conjunto de movimentos envolvidos na sua performance, uma combinação de ações multidirecionais, independentes e interdependentes em que as variáveis de força, velocidade e posicionamento estão em constante mudança. À natureza mais vertical dos movimentos da mão esquerda estão associadas as tarefas de localizar e ajustar frequências com precisão e imprimir expressividade ao som com o movimento oscilatório do *vibrato*. Em outro plano, à natureza mais horizontal da mão direita (seja com arco ou em *pizzicato*), estão associadas as tarefas de produzir o som a partir do atrito com a corda e decidir sobre as múltiplas interações entre pressão, velocidade e direção do arco (ou *pizzicato*) e região da corda (ponto de contato) para expressar, literalmente, centenas de combinações de articulação, dinâmica, cores e caráter demandados pelo texto musical. Assim, a abordagem de atividade tão complexa requer um grande cuidado quando introduzida às crianças no período *operatório-concreto* (sete aos doze anos) de PIAGET (1982), que se caracteriza pela habilidade da criança de raciocinar logicamente e organizar os pensamentos “[...] em estruturas coerentes e totais”, conseguindo “[...] dispô-los em relações hierárquicas ou sequenciais” (PULASKI, 1986, p. 65) e que se inclui na faixa etária contemplada pelo ensino de cordas orquestrais no CMI. A aprendizagem de habilidades motoras requer a seleção de informações disponíveis no meio ambiente ou no próprio executante, e de acordo com LADEWIG, CIDADE e LADEWIG (2001), o professor assume o papel de auxiliar na seleção dessas informações. Isto porque a capacidade de processar informações é restrita nos seres humanos e, daí, a importância das *pistas* verbais, que são palavras ou frases curtas que remetem imediatamente a uma atitude corporal. No caso das crianças, cuja capacidade de atenção é menor comparada aos adultos, levando conseqüentemente a uma menor retenção das informações disponibilizadas, o professor deve buscar comandos sugestivos que reportem ao imaginário da criança. Por exemplo, pode falar sobre “ondas”, “maré-baixa” ou “maré-alta” ao invés de falar sobre a “mudança de direção do arco da mão direita na angulação da arcada com ligadura de expressão e cruzamento de cordas”.

Embora a criança em idade escolar já consiga controlar muitos tipos de classificação (por exemplo, reconhecer auditivamente as articulações dos diversos tipos de arcadas) e seriação (por

exemplo, reconhecer a ordem das notas em um arpejo com cruzamento de cordas) ainda não abarca simultaneamente os diversos tipos de relações, reais ou hipotéticos (PULASKI, 1986, p. 76). Talvez, por isto, seja muito comum observar na prática de muitos professores de cordas orquestrais, mesmo entre os experientes, uma ansiedade para que o iniciante, desde o início, ajuste seus movimentos enrijecidos ou fragmentários com vistas a uma proficiência deste complexo de tarefas simultâneas. Em oposição a esta postura prematuramente corretiva, podemos recorrer ao conceito de *congelamento dos graus de liberdade* (*freezing degrees of freedom*) apresentado por BERSTEIN (1967). Os graus de liberdade podem ser entendidos como o número de estruturas corporais a serem controladas pelo sistema nervoso central. Nesse sentido, para o iniciante, “congelar” graus de liberdade reflete a fixação de determinadas articulações que inicialmente não são prioritárias na execução rudimentar da habilidade facilitando assim a sua coordenação. Em outras palavras, os problemas de coordenação motora são reduzidos instintiva e inicialmente por um “congelamento” dos graus de liberdade de movimento e, gradualmente ao longo do processo de aprendizagem, resolvidos com sua soltura e incorporação em um sistema dinâmico e controlado. Isto contradiz a crença comum no meio musical de que os “vícios” são rapidamente aprendidos e devem ser evitados a todo custo desde o primeiro momento. Assim, devemos repensar sobre o desconforto que a maioria dos professores de cordas orquestrais sente ao ver que o iniciante naturalmente reduz seus problemas de controle do conjunto braço-mão-punho-dedos esquerdo, “fixando rigidamente os ângulos de suas articulações” (VEREIJKEN; EMMERIK; WHITING; NEWELL, 1992, p. 139). Não só há a necessidade de se respeitar este “enrijecimento natural” do primeiro contato com o instrumento, mas também de saber observar e monitorar a diferença entre as duas fases de “descongelamento” propostas por BERSTEIN (1967): primeiro a incorporação de unidades funcionais maiores movidas por grupos distintos de músculos (estruturas coordenadoras) e, depois, sua organização mais econômica em que as forças passivas são potencializadas (reação, fricção e inércia).

A ênfase nos processos de imitação e jogos de faz-de-conta típicos do período sensório-motor dos bebês descrito por PIAGET (1951) continua sendo valorizada no trabalho de Iniciação Infantil desenvolvido no CMI com crianças de 3 a 6 anos (MAURO; COELHO, 2005). No ensino de instrumentos, a musicalização não deve ser interrompida, mas sim ampliada de modo a permearem não só as atividades de interpretação, de improvisação e composição (espontânea e planejada), mas também de aquisição dos códigos da linguagem musical escrita. As observações de Piaget sobre a compreensão dos números e do transcorrer do tempo pelas crianças são fundamentais para a abordagem de elementos como andamento, ritmo e suas subdivisões em música. Se “[...] as

crianças desenvolvem os conceitos matemáticos independente e espontaneamente” (PULASKI, p. 146) e que “[...] só depois de sete ou oito anos de idade a criança pode aprender o conceito de intervalos sucessivos de tempo” (PULASKI, p. 179) não há como impor no ensino do instrumento o rigor e precisão característicos da partitura convencional.

O mito da “musicalidade nata” tem impedido muitos professores de instrumento e canto de buscarem práticas pedagógicas mais adequadas no ensino da música. Quando Swanwick (1994a, p. 7) relata o quadro comum em que o iniciante tem “[...] *um arco em uma mão e o violino na outra, e ter que tocar no andamento, com boa afinação e sonoridade; tudo isso sem um mínimo prazer estético*”, ele nos fala de uma abordagem passiva em que o professor se exime de criar um ambiente de motivação e gosto no aluno e de julgar suas habilidades musicais precocemente. O primeiro contato da criança com o instrumento deveria deixá-la com a sensação de que foi capaz de fazer música, que trata-se de algo prazeroso e próximo e não de algo sofrido e inatingível. Ainda que, a partir dos Critérios para Avaliação dos Níveis de Performance Musical de Swanwick (1994b), o professor perceba a criança no nível Sensorial (errático e inconsistente, pouco expressivo e sem significado estrutural), deve colocá-la em contato com elementos como níveis de intensidade, articulação e timbres diferentes e, mesmo, um plano imaginativo de performance, que serão mais facilmente reconhecíveis nos níveis posteriores. O professor pode recorrer também ao quadro de características de alunos iniciantes e alunos *experts* em Habilidades Motoras (Ex.1) desenvolvido por SCHMIDT e WRISBERG (2001) para dosar suas exigências e acompanhar melhor o progresso técnico do aluno.

Ex.1 – Quadro de Características de Iniciantes e *Experts* em Habilidades Motoras de Schmidt e Wrisberg (2001; Trad. Lage, Borém, Moraes e Benda, 2002).

Aprendizagem inicial	Aprendizagem avançada
Aparência rígida	Automático, relaxado
Impreciso	Preciso
Inconsistente	Consistente
Tímido	Confiante
Inflexível	Adaptável
Ineficiente	Eficiente
Lento, interrompido	Fluente
Muitos erros não percebidos	Reconhecimento de erros

Até que o jovem aluno desenvolva minimamente suas habilidades de perceber e utilizar as informações sensoriais no próprio corpo ao tocar o instrumento (*feedback intrínseco*), o professor deve ser comedido e cuidadoso em alimentá-lo com observações corretivas (*feedback extrínseco*), e

fazê-lo respeitando-se a baixa capacidade de processamento de informações típica das crianças. SCHMIDT (1983) observou que quando os iniciantes travam contato com um novo padrão de movimento, o aspecto motivacional do *feedback extrínseco* (que informa os progressos em relação à meta) é o mais eficiente. De uma maneira geral, o *feedback extrínseco concomitante* (observações do professor simultâneas à tarefa) e o *feedback terminal imediato* (observações do professor após cada tentativa) podem gerar uma insegurança e dependência na criança, evitando que desenvolva a confiança no seu *feedback intrínseco* (LAGE; BORÉM; BENDA; MORAES, 2000, p. 33-34).

A aula coletiva de instrumentos ainda é muito incompreendida e mal-vista nos meios mais conservadores do ensino instrumental. Entretanto, o ambiente das aulas individuais geralmente é avesso ao “discurso das diferenças” ou à convivência com “conhecimentos marginais” (OZMON, 2004). MORAES (1995) observou, em alunos iniciantes de violoncelo dos cursos de extensão no próprio CMI e no CFM (Curso de Formação Musical) da UFMG, a importância da modelação, da necessidade do adolescente de ser aceito no grupo (*peer pressure*) e da auto-estima, elementos são mais bem explorados em aulas coletivas e não em aulas individuais. Ainda em relação às vantagens da aula coletiva, McCULLAGH e CAIRD (1990) observaram que os aprendizes (nos quais predomina o estágio cognitivo) podem se motivar mais se envolvendo na busca pela solução motora quando expostos às demonstrações de não-*experts* (por exemplo, seus colegas) do que quando se comparam com modelos *experts* (por exemplo, seu professor), pois entendem o desafio como mais palpável e dentro de suas possibilidades. Uma segunda opção é o professor reduzir o seu nível de performance, “congelando” alguns graus de liberdade, afim de produzir movimentos que sejam próximos à realidade do aprendiz.

Finalmente, há as questões ergonômicas relacionadas às dificuldades da criança em adaptar seu corpo à prática dos instrumentos musicais. Os métodos de ensino de cordas orquestrais tradicionais invariavelmente iniciam o posicionamento da mão esquerda na região mais grave das cordas, junto à pestana, onde a tensão exigida para abaixá-las e apertá-las contra o espelho é maior, especialmente nos instrumentos maiores e que tem cordas mais grossas, como o violoncelo e o contrabaixo. KARR (1987, p. 11, 22-23) advoga que os exercícios de arco devem se iniciar não com cordas soltas, mas sim com harmônicos naturais, pois a produção sonora nos mesmos é muito mais fácil, devido à sua menor exigência de controle dos parâmetros do arco, quais sejam (1) pressão, (2) velocidade, (3) ponto de contato do arco e a interdependência dos mesmos em relação (4) à aderência da crina na corda. A alternativa desses autores de não iniciarem o estudo do instrumento pela região grave se justifica ainda por outras razões. Primeiro, permite que o aluno tenha um contato imediato com as regiões média e aguda do instrumento, ao contrário das

metodologias conservadoras que prescrevem o início desta prática durante ou após o nível intermediário de expertise (cerca de quatro anos de prática). Esta antecipação pode minimizar a comum síndrome do medo das posições agudas, relatada por HAVAS (1973, p. 53-54) como “[...] uma dos mais enraizados fatores de ansiedade que geram medo de palco [...] um compêndio de todos os outros [medos em performance]”. Segundo, a porção central da corda é mais flexível e exige muito menos força para abaixar e pressionar a corda sobre o espelho, uma vez que está mais distante dos nodos da corda solta (pestanda e cavalete), onde é menos flexível. Terceiro, a região central das cordas orquestrais possui pontos de referência tátil importantes para a afinação, representados pelo salto posterior do braço e curva lateral esquerda do tampo.

Uma outra questão é necessidade de se utilizar instrumentos e acessórios musicais ergonomicamente apropriados ao ensino instrumental para crianças. Embora já existam violinos de tamanhos reduzidos à venda no mercado brasileiro, geralmente de baixa qualidade, violas e violoncelos pequenos são ainda mais difíceis de serem encontrados e contrabaixos *piccolo*, mais raros ainda. Isto explica, parcialmente, porque o primeiro destes instrumentos tem uma procura maior e o último praticamente inexistente no ensino das cordas orquestrais no Brasil. Uma alternativa para esta carência e para a dependência da importação dos instrumentos da família do violino da Europa e Ásia é recorreremos à luteria brasileira, ainda que esta seja incipiente. Dentro do Programa Artista Visitante da UFMG, desenvolvemos a “Oficina de Luteria para a Construção de Contrabaixos para Crianças” em 2004, em que os cerca de quarenta aprendizes, monitorados pelo *luthier* Gianfranco Fiorini, construíram um contrabaixo para crianças (Ex. 2) com o objetivo de iniciar o ensino deste instrumento no CMI e contribuir para mudar sua imagem de “instrumento de adultos” (BORÉM, 2006b).

Ex.2 - Contrabaixo *piccolo* (comprimento de corda = 76 cm) construído dentro do projeto Programa Artista Visitante da UFMG: “Oficina de Luteria para a Construção de Contrabaixos para Crianças”



Referências

- BERSTEIN, N. *The coordination and regulation of movements*. New York: Pergamon Press, 1967.
- BORÉM, Fausto. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da performance. *Revista da ABEM*. Porto Alegre: ABEM, 2006 (no prelo).
- FERNANDINO, Jussara Rodrigues. *Relacionamento entre aprendizagem e criatividade: uma abordagem das composições dos alunos do Centro de Musicalização Infantil para o Festival de Criação Musical Infantil*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 1999 (Monografia de Especialização em Educação Musical).
- HAVAS, Kato. *Stage fright: its causes and cures with special references to violin playing* (10th ed.). London: Bosworth, 1995.
- KARR, Gary. *The Gary Karr double bass method*. Com músicas para contrabaixo e piano de Paul Ramsier. v. 1. Pacific, MO, EUA: Amati Productions, 1987.
- LAGE, Guilherme; BORÉM, Fausto; MORAES, L. C.; BENDA, R. N. Aprendizagem motora na performance musical: reflexões sobre conceitos e aplicabilidade. *Per Musi*. Belo Horizonte, v. 5-6, 2000. p. 32-58.
- MAURO, Helena; COELHO, Regina. Educação musical; brincar que vale para toda a vida. In: *Brincar(es)* (Org.). Alysson Carvalho, Fátima Salles, Marília Guimarães, José Alfredo Debortoli. Belo Horizonte: Editora UFMG/PROEX, 2005.
- MCCULLAGH, Penny; CAIRD, James. Correct and learning models and the use of model knowledge of results in the acquisition and retention of a motor skill. *Journal of Movement Studies*, v. 18, p. 107-116, 1990.
- MORAES, Abel Raimundo. *Violoncelo em grupo: aspectos no ensino para adolescentes e pré-adolescentes*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 1995 (Especialização em Educação Musical).
- OZMON, Howard. A. *Fundamentos filosóficos da educação*. Porto Alegre: Artemed, 2004.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1951.
- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- PULASKI, Mary Ann Spencer. *Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
- RIBEIRO, Rosa Maria. *Efeitos na qualificação didático pedagógica dos estudante/estagiários do Centro de Musicalização Infantil da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais: uma atitude de mudança no ensino musical infantil*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 1997 (Monografia de Especialização em Educação Musical).
- SCHMIDT, R. A. *Aprendizagem e performance motora: dos princípios à prática*. São Paulo: Movimento, 1993.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. Trad. Fausto Borém. Rev. Maria Betânia Parizzi. *Cadernos de Estudo-Educação Musical*. n. 4/5, nov., 1994a. p. 7-14.

SWANWICK, Keith. *Musical knowledge: Intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994b.

VEREIJKEN, Beatrix; EMMERIK, Richard. E. A. Van; WHITING, H. T. A.; NEWELL, Karl M.. Free(z)ing degrees of freedom in skill acquisition. *Journal of Motor Behaviour*, 1992, v. 24, n.1. p. 133-142.

Concurso de piano “Prof. Abrão Calil Neto” Ituiutaba – Minas Gerais

Denise Andrade de Freitas Martins

Conservatório Estadual de Música Dr. José Zóccoli de Andrade
denisemartins@netsite.com.br

Maria Helena Mattos de Castro Santos

Conservatório Estadual de Música Dr. José Zóccoli de Andrade

Resumo: O presente texto descreve sobre uma rica experiência de educação musical que já conta com longos e ininterruptos treze anos – O Concurso de Piano “Prof. Abrão Calil Neto” de Ituiutaba, Minas Gerais, criado, em 1994 por um grupo de professores do Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade”. Contando com três categorias: solo de piano, piano a 4 mãos e música de câmara, desenvolve um trabalho de compromisso com a música brasileira, destacando desde o ano de 1997 um compositor ao ano. Passando de concurso a situação, um evento, um construto social (LANGER, 1989), colocando a obra de arte sempre aberta e em movimento, criando redes comunicativas (ECO, 2000), instituindo mundos e delineando futuros (MERLEAU-PONTY, 1991) é que se buscou em diversos autores da educação musical o principal suporte teórico para discutir, contextualizar, dimensionar e refletir sobre as implicações desse evento, dessa situação – o Concurso de Piano, na vida de seus “construtores”; conduzindo, assim, à noção de que é necessário olhar mais profundamente para essa prática – o pensar sobre o fazer musical, um compromisso da educação musical nos dias de hoje.

Uma instituição – conservatório

Como não existem meios de se pensar o homem separadamente da arte, mundos artísticos foram se instituindo nos mais diferentes lugares e épocas. O ensino da arte passou de uma relação de mestre-aprendiz a uma outra, a de professor-aluno, surgindo os Conservatórios, escolas oficializadas de ensino em música. A primeira delas foi o Conservatório de Paris, criado em 1794 (FONTERRADA, 2005). Harnoncourt (1988) coloca que algumas rupturas sociais questionaram e modificaram essas relações, dentre elas a Revolução Francesa.

No Brasil, em 1841, Dom Pedro II fundou no Rio de Janeiro o Conservatório de Música, que, segundo Andrade (1987), passou em 1848 a Instituto Nacional de Música, atual Escola de Música da UFRJ. Em 1845 criou-se o Conservatório Brasileiro de Música, no Rio de Janeiro. Em São Paulo, 1906, o Conservatório Dramático Musical. Em Minas Gerais, Gonçalves (1993) aponta a criação dos conservatórios públicos mineiros na década de 50, por iniciativa do governador Juscelino Kubitschek.

No Pontal do Triângulo Mineiro, na cidade de Ituiutaba, criou-se aos 25 de novembro de 1965, no governo de José de Magalhães Pinto, conforme Lei nº 3.595, o Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba, autorizado a funcionar pela Portaria nº 11/66, de 23 de fevereiro de 1966, passando a denominar-se Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade”, homenagem a ilustre cidadão ituiutabano, conforme Lei nº 5.742, de 08 de julho de 1971.

As atividades de ensino em música nessa escola iniciaram-se no ano de 1966, com os instrumentos piano e violão contando com quarenta alunos. Atualmente, desconsiderando-se, nesse quantitativo, aqueles alunos assistidos em regime de projetos de extensão comunitária, atende-se a 2.345 alunos regularmente matriculados, dos quais, 300 cursam o ensino de piano, que é oferecido na Educação Básica e no Ensino Médio – Curso Técnico em Instrumento.

Um mundo – o concurso de piano

Pensando-se a educação como um processo permanente e transformador, onde homens e mulheres, ávidos em aprender, arriscam-se em desafio e aventura, prontos a criar e, assim, ficam disponíveis, disponibilidade essa observada por Freire (1999) como meio de se obter um fim, o da construção de nossa segurança, a marca de nossa condição de homem em meio ao mundo, delimitando territórios em busca de garantir o amanhã. Abertos e prontos a aprender um com o outro, sensíveis aos chamamentos, confiantes e compartilhando um o sonho do outro, é que os professores de piano do Conservatório de Ituiutaba instituíram um mundo, quando da criação, da constituição de um grupo que edificou o Concurso de Piano de Ituiutaba.

Parafraseando Eco (2000, p. 54): “[...] a arte, mais do que conhecer o mundo, produz complementos do mundo, formas autônomas que se acrescentam às existentes, exibindo leis próprias e vida pessoal”. Imiscuída à educação, é um caminho vivo e criativo segundo Swanwick (2003), é uma rede de conversações com os mais diferentes sotaques, “sotaques” esses reforçados por Queiroz (2004), que, quando acoplados a experiências significativas, a processos de descobertas, de diálogos e ampliação estética, constituem a passagem entre o dito e o feito, entre a norma e a prática, entre o texto e o contexto, provocando situações que colocam à vista, sempre abertas e em movimento, a poética dessa obra de arte, instaurando uma relação entre os homens: o artista, seu intérprete e o público, a escola, o professor e o aluno, criando redes comunicativas, estabelecendo uma nova relação entre contemplação e uso da obra de arte, que, por certo, não é um procedimento forçado, mas um construto social (LANGER, 1989), uma atividade social (READ, 2001).

Para Fonterrada (2005, p. 106), a educação musical pode ser o espaço aberto de inserção da arte na vida do homem, “dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo”.

Com seu embrião em uma edição em 1989, mas criado, de fato, no ano de 1994, o Concurso de Piano de Ituiutaba é hoje uma situação, que coloca a obra de arte sempre aberta e em movimento, quando se ocupa fundamentalmente da divulgação da música brasileira para piano, destacando a cada ano um compositor, ainda que, cria condições ao ineditismo, quando solicita aos compositores brasileiros a criação de obras em atendimento às condições técnicas específicas de seus participantes.

Sobre a execução da música brasileira, em se tratando particularmente dos programas de piano aplicados em escolas de música de ensino com caráter profissionalizante – os Conservatórios – observa-se, ainda hoje, uma prática baseada principalmente no chamado repertório tradicional, um currículo (métodos e programas) que, segundo Kaplan (1978), carecem no campo da educação musical de uma renovação fundamental.

Salomea Gandelman (1997), em seu livro *36 Compositores Brasileiros: obras para piano (1950-1988)*, observa que questões como: a resistência às linguagens musicais contemporâneas, o desconhecimento de suas características composicionais, a dificuldade de acesso a essas obras, a ausência das mesmas nos programas de piano das escolas de música e conservatórios do país é que evidenciaram a urgência e necessidade de estudo desse repertório.

Uma trajetória

O Concurso de Piano, criado, então, em 1994, buscava valorizar o instrumento e estimular o estudo de piano dos alunos daquela escola de música em particular – o Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade” de Ituiutaba – Minas Gerais. E, em 1995, passou a Concurso de Piano “Prof. Abrão Calil Neto”.

Inicialmente, os participantes eram alunos da própria escola, ampliando, nos anos seguintes, para cidades circunvizinhas bem como para outros estados (figura 1), e, hoje, a repercussão desse Concurso é de âmbito nacional, situação favorecida pelo apoio de empresários, industriários, profissionais liberais, homens públicos e, principalmente, devido à participação através de dotação orçamentária anual, da Prefeitura Municipal de Ituiutaba.

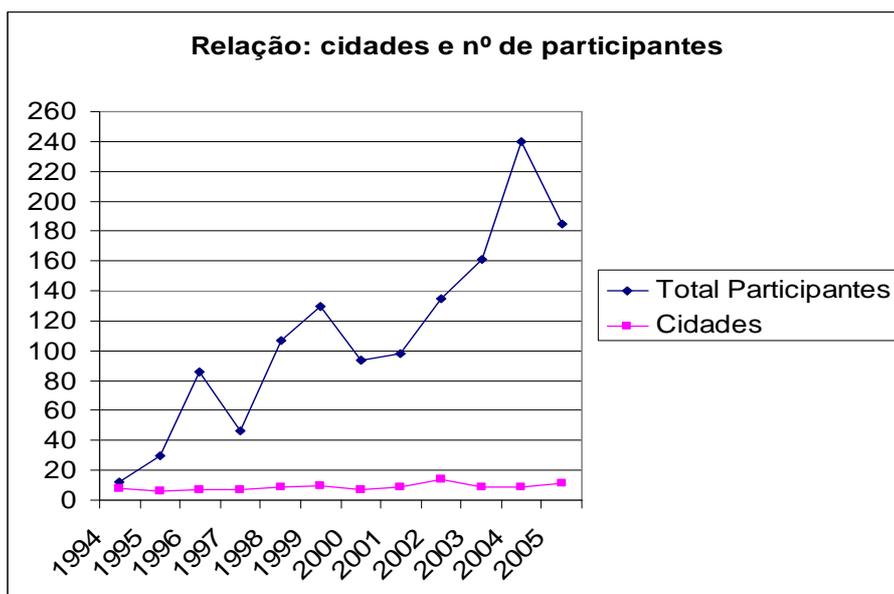


Figura 1

Sob a orientação da professora Araceli Chacon (UFU) e do professor-compositor Estércio Marquez Cunha (UFG) incluiu-se em 1998 a categoria piano a 4 mãos e em 2001 a categoria música de câmara, com os objetivos de estimular a prática da música em grupo, desenvolver nos participantes a autoconfiança, a socialização e proporcionar a oportunidade de desenvolver o gosto pela cultura musical. (figura 2). E, sobretudo, criar situações, espaços, possibilidades de participação para aqueles alunos-instrumentistas que não se sentiam confortáveis na condição de solista. Aqui, cabe ressaltar Dourado (1995), quando observa que uma proposta pedagógica direcionada unicamente para o repertório tradicional com tendência solista, “repertório padrão”, pode causar sensação de despreparo e frustração nos alunos instrumentistas, limitando-os, inclusive, quando profissionais em busca de ocupação de espaço no mercado de trabalho.

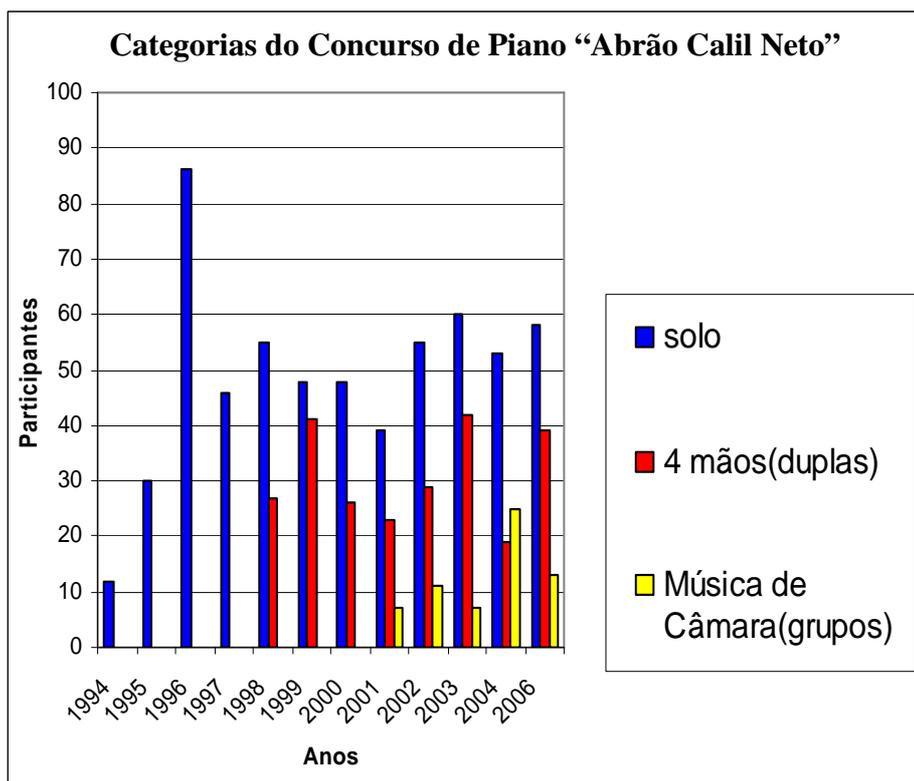


Figura 2

Nos treze anos de existência, O Concurso de Piano de Ituiutaba obteve aprovação através de Lei de Incentivo à Cultura de Minas Gerais nos anos de 2000 e 2001, por meio de projeto enviado à Secretaria de Estado da Cultura.

Constatada a necessidade de execução, divulgação, estudo e reconhecimento da música brasileira, decidiu-se que, a cada ano, a partir de 1997, peças de confronto de um compositor brasileiro, especial ênfase aos contemporâneos, seriam estabelecidas. E assim, destacou-se:

Heitor Alimonda (1997)

Estércio Marquez Cunha (1998)

Claudio Santoro (1999)

César Guerra-Peixe (2000)

Oswaldo Lacerda (2001)

Oscar Lorenzo Fernández (2002)

Almeida Prado (2003)

Calimerio Soares (2004)

Ronaldo Miranda (2005)

Dimitri Cervo (2006)

Dentre os compositores apresentados, Calimerio Soares, Ronaldo Miranda e Dimitri Cervo, escreveram obras especificamente para este Concurso.

Em 1999, com o aprofundamento de estudos e pesquisas, com a rica oportunidade de entrosamento entre os próprios professores de piano, entre esses e os alunos e, ainda, entre os professores de diferentes conteúdos ministrados na escola, uma noite em homenagem ao compositor destacado, uma verdadeira carpintaria, onde tudo tem espaço: música, texto, cena, painel, instalação, cenário, gesto, maquiagem, figurino, iluminação, sonoplastia, material impresso etc., mas com a particularidade de um criterioso, planejado, organizado e sobretudo apaixonado programa de construção, uma realização de todos em busca do novo, como que empurrando as fronteiras da realidade, uma ação transformadora, mas porque é significativa e pressupõe assunção de responsabilidades, como observa Souza (2000).

De dois dias reservados à realização das provas eliminatória e final, ampliou-se para cerca de uma semana, sob intensa e rica programação dentre concertos, oficinas, palestras, mesas-redonda, *masterclasses* e minicursos.

Frente à dinâmica e movimento dos alunos matriculados regularmente no Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba, aqueles participantes do Concurso de Piano, sejam nas categorias solo de piano, 4 mãos e ou música de câmara, conforme levantamento de dados no período de 1994 a 2005, verificou-se que grande parte desses alunos concluiu seus cursos de instrumento em nível médio, e, ainda, deram prosseguimento ao estudo de música em nível superior.

Uma reflexão

Com o propósito de promover intercâmbio cultural, renomados músicos e professores brasileiros dos mais diferentes estados e regiões acreditaram nesse evento – o Concurso de Piano “Prof. Abrão Calil Neto” de Ituiutaba – Minas Gerais. Essa crença, ultrapassou até mesmo o seu propósito, quando cada um desses profissionais, dando eco a própria voz, (re) alimentou a obra de arte, orientando sobre práticas e estratégias de ensino, apontando nomes e obras a serem destacadas, disponibilizando materiais e fontes de pesquisa, selecionando repertórios, estabelecendo contatos, ministrando aulas, enfim, acreditando que certamente uma edificação, uma construção de fato, deverá contar com a participação, o envolvimento, o compromisso, o esforço e a paixão de inúmeras pessoas dedicadas à música e à arte, à educação, instituindo um mundo, delineando um futuro.

E, assim, veja-se:

Dada à existência do Concurso de Piano de Ituiutaba, treze ininterruptos anos, sua abrangência em relação ao número de candidatos da cidade que o sedia e das cidades visitantes, as três categorias (solo de piano, piano a 4 mãos e música de câmara), o empreendedorismo de seus construtores – um trabalho de toda a comunidade escolar, artístico-musical e comunidade em geral, e, sua profundidade, quando assume compromisso com a música brasileira e seus compositores, cria em forma de oficina uma noite em homenagem ao compositor/ano, possibilita a composição de repertório inédito, integra compositores / alunos / professores / comunidade, promove o aprendizado instrumental e ainda que direciona profissionalmente parte de seus alunos, cabe aqui a formulação de uma questão que possivelmente mereça espaço e tempo de investigação.

Daí que:

Uma pergunta: Quais são as implicações do Concurso de Piano de Ituiutaba na educação musical de seus participantes?

Uma reflexão: Fazemos muito! Mas, ainda parece existir o abismo entre o fazer e o pensar sobre o fazer musical.

Referências

ANDRADE, Mário de. *Pequena história da música*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

DOURADO, Oscar. *Por um modelo novo*. In: *Revista da ABEM*, [S.I.], v. 2, n. 2, p. 68-73, 1995.

ECO, Umberto. *Obra aberta*. Trad. Giovanni Cutolo, 8. ed., São Paulo: Perspectiva, 2000.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP, 2005.

FREIRE, Roberto. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GANDELMAN, Salomea. *36 compositores brasileiros: obras para piano (1950-1988)*. Rio de Janeiro: Funarte, Relume Dumará, 1997.

GONÇALVES, Lilia Neves. *Educar pela música: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos Conservatórios Estaduais Mineiros na década de 50*. Dissertação (Mestrado), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1993.

HARNONCOURT, Nikolaus. *O discurso dos sons. Caminhos para uma nova compreensão musical*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

KAPLAN, José Alberto. *O ensino do piano: o domínio psico-motor nas práticas curriculares da educação músico-instrumental*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1978.

LANGER, Susanne K. *Filosofia em nova chave*. Trad. Janete Meiches, 2. ed., São Paulo: Perspectiva, 1989.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Signos*. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, 2003.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e cotidiano: algumas considerações. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS, p. 163-171, 2000.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

Cooperar para progredir: análise do funcionamento das estruturas musicais em grupo

Patrícia Fernanda Carmem Kebach

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
patriciakebach@yahoo.com.br

Resumo: Esta pesquisa tem por objetivo compreender as estruturas musicais coletivas através da análise dos processos de cooperação na construção musical em grupo em ambiente de musicalização. Questiona-se de que modo ocorrem os processos de cooperação e aprendizagem musical em situações coletivas. Questiona-se, ainda, se as interações com universos simbólicos e estruturas lógicas diferenciadas sobre a música, ou seja, interações sociais diversificadas, podem mobilizar o sistema de significação individual dos sujeitos envolvidos no processo de musicalização levando-os a posturas mais criativas e a um descentramento progressivo, em termos de cooperação e autonomia na produção musical. O corpo teórico para a análise dos dados está centrado no estruturalismo psico-sócio-genético, fusão entre os pensamentos de Piaget, Inhelder e Perret-Clermont, todos pesquisadores da Escola de Genebra. A metodologia de pesquisa utilizada será o Método Dialético-Didático, em que o pesquisador proporá tarefas aos grupos e os desafiará a agirem de modo criativo sobre as atividades musicais propostas, que serão registradas em vídeo para posterior análise. Este estudo visa a contribuir para fornecer pistas sobre as condutas psico-sociais musicais para que se possa pensar sobre os modos de procedimento em um ambiente de Educação Musical construtivista e interacionista e na importância de se trabalhar a cooperação para a inclusão de todos em processo de musicalização.

Introdução

Nesta pesquisa visou a compreender de que maneira os sujeitos, em situações coletivas, estruturam musicalmente os sons. Trata-se da observação dos processos de musicalização em que os sujeitos procuram resolver problemas específicos musicais, elaboram modelos da tarefa em conjunto, selecionam esquemas, modificam, gerenciam e controlam suas condutas em função das consequências de suas ações (INHELDER & CELLÉRIER, 1992) e dos conflitos sócio-cognitivos e sócio-emotivos (PERRET-CLERMONT, 1996) que emergem dessas situações coletivas. Pretendo, dessa forma, verificar o modo de funcionamento e estruturação nas interações musicais em grupo, em situações de possível cooperação (PIAGET, 1932), em que atividades de *apreciação*¹, *recriação*² e *criação*³ musical serão observadas para que se possa compreender os processos de aprendizagem musical e resolução de problemas específicos da área em tempo real e em situações coletivas. As questões deste projeto emergiram de minha dissertação de Mestrado e são referentes, assim, ao modo de funcionamento coletivo na aprendizagem musical, ou seja, de que modo ocorre a estruturação musical em situações coletivas?

¹ Escuta ativa, envolvendo identificações de significados, sentimentos e elementos da linguagem musical.

² Execução, interpretação, criação de novos arranjos e performance de músicas existentes.

³ Composições e improvisações de novas organizações sonoras.

Dessa questão principal, emergem outras ainda mais específicas de um quadro funcionalista:

a) Como os sujeitos utilizam seus conhecimentos particulares para construir em conjunto organizações sonoras acomodados a universos de problemas concretos e específicos de estruturação musical?

b) A interação com a diversidade de conhecimentos lógicos e universos simbólicos pessoais pode mobilizar o sistema de significação dos sujeitos envolvidos no processo de musicalização, fazendo-os progredir numa postura mais autônoma, criativa e descentrada em relação à música, como objeto em construção?

c) Como ocorre a gênese das condutas cooperativas musicais?

Essas questões norteiam o trabalho de análise dos dados que coletarei em uma oficina de musicalização, cujos sujeitos de pesquisa serão professores da Rede Municipal de Ensino de Montenegro - RS e não possuem conhecimentos musicais formais. A coleta será realizada durante o segundo semestre de 2006. Portanto, trata-se de uma oficina para sensibilizar musicalmente os sujeitos desta pesquisa e, ao mesmo tempo, coletar dados para a análise dos processos de aprendizagem e cooperação na produção musical coletiva.

Objetivos e Foco Teórico de Análise: Estruturalismo Psico-sócio-genético

Em termos gerais, continuando no espírito da epistemologia genética, tenho por objetivo focar o olhar sobre a psicologia funcional (INHELDER E CELLÉRIER, 1992), a psicologia sócio-cognitiva (PERRET-CLERMONT, 1996) e o estruturalismo sócio-genético (PIAGET, 1932, 1965) na observação da construção do objeto musical em situações coletivas. Pretendo focar a música como objeto constituído socialmente e elucidar o valor funcional das estruturas e dos conflitos sócio-cognitivos⁴ e sócio-emotivos⁵ que emergem durante as estruturas musicais coletivas. Pretendo também verificar se os espaços de livre expressão (no sentido de atividades criativas orientadas por tarefas específicas, mas que proporcionam modos múltiplos de interpretação e organização sonora cooperativa) possibilitam a real compreensão do objeto musical. Desse modo, o

⁴ Interação entre duas ou mais pessoas que revela uma influência positiva e construtiva, permitindo ao sujeito de observar a situação de maneira diversificada, através da confrontação com diferentes pontos de vista (PERRET-CLERMONT, 1996).

⁵ Interação social que exerce uma influência negativa e inibidora, quando a atividade de um sujeito se opõe constantemente a de outro, impedindo uma solução em conjunto para qualquer problemática proposta (PERRET-CLERMONT, 1996).

corpo teórico que explicará as condutas observadas nesta pesquisa é focalizado no que chamo de *estruturalismo psico-sócio-genético*.

A perspectiva estrutural, na esfera do pensamento, como forma de organização das noções fundamentais, depende de estruturas subjetivas e objetivas. Enquanto as primeiras são traduzidas por condutas simbólicas individuais, essas últimas traduzem-se na consciência do sujeito por seu caráter normativo. Já a perspectiva funcional, na medida em que está ligada à escolha de mecanismos de adaptação, dá conta da maneira pela qual o sujeito age e pensa no momento em que é confrontado a situações particulares, seguidamente em forma de tentativas e erros. Sua observação proporciona, assim, a descrição da multiplicidade de esquemas afetivos e cognitivos que são utilizados visando a uma estruturação mental. Dessa proposição, surge o primeiro objetivo específico de minha proposta de pesquisa:

1. estudar como os sujeitos se constroem musicalmente e utilizam esquemas afetivos e cognitivos particulares em situações coletivas acomodados a universos de problemas práticos referentes à área musical.

O sistema de relações interpessoais que implica a cooperação, segundo Perret-Clermont (1996), pode engendrar condutas sociais elaboradas, segundo o nível intelectual que elas pressupõem. Essa problemática merece ser aprofundada pelo estudo mais detalhado das diferentes modalidades de interação social na produção musical, através da verificação da ajuda que elas promovem aos recursos cognitivos dos sujeitos e pela observação da criatividade que pode surgir dessas interações. Disso surge o segundo objetivo específico desse estudo:

2. observar como os sujeitos, em situações coletivas, cooperam na estruturação musical. Trata-se de pensar a música inserida em processos de construção e socialização, em que o foco de análise está na gênese das condutas cooperativas, ou seja, pensar a música como objeto socialmente construído.

Tanto para Piaget (1932), quanto para Bourdieu (1996), é o descentramento progressivo que leva o sujeito à autonomia e à cooperação. Para ambos, é a atividade do sujeito, numa relação radical com o mundo, que o estrutura geneticamente. Piaget fornece pistas sobre o simbolismo individual, ou seja, o papel do egocentrismo na construção do conhecimento. Com Bourdieu, pretendo compreender como ocorrem as estruturas simbólicas coletivas, isto é, porque uma coletividade possui condutas simbólicas semelhantes, apesar da subjetividade ser algo que não se expressa completamente através da linguagem convencional. Eis o terceiro objetivo desse estudo:

3. Analisar cientificamente as condições sociais de interação que podem intensificar a experiência musical, e não apenas levar à simples reprodução⁶ e recepção homogêneas da música. O objetivo aqui é o de proporcionar um outro tipo de espaço de interação: o da livre expressão, atribuição de significados, cooperação, interações diversificadas, via apreciação ativa, recriação e criação musical, visando à mobilização do sistema de significação dos sujeitos envolvidos no processo e, em consequência, levá-los a posturas criativas coletivas. Trata-se também de observar o papel dos trabalhos em grupo no sentido de analisar o modo pelo qual a cultura perpassa a estruturação psicológica dos sujeitos que interagem musicalmente.

Assim, a escolha da observação dos trabalhos em grupo tem a ver com o pensamento piagetiano (PIAGET, 1998, p. 153) que diz que as relações sociais que definem o trabalho em comum consistem essencialmente em trocas e discussões que se desenvolvem em atividades de invenção, interpretação e verificação, ampliando o espírito experimental e de dedução. A racionalidade proveniente das trocas sociais é regulada pelas normas da objetividade, da coerência lógica e dos valores de uma determinada cultura, que somente serão revestidas de real significado se forem aplicadas em atividades construtivas. O controle mútuo, portanto, propicia, segundo Piaget, estabelecimentos de equilíbrio que desenvolvem a razão humana, correlativamente à emoção.

Neste estudo, pretendo apontar que a estruturação musical, em situações coletivas, vai além das organizações objetivas sobre os elementos sonoros em jogo. Ela pode desenvolver as relações sociais e a afetividade, e essa é uma de minhas hipóteses, ampliando condutas de solidariedade e cooperação. Através da interação com diferentes expressões de estruturação de subjetividades construídas, perpassadas por uma determinada cultura, os sujeitos envolvidos no processo podem chegar a novas sínteses de estruturação musical criativa geradas por um descentramento progressivo. Resumidamente, as atividades desenvolvidas com o objeto musical neste estudo terão como objetivo proporcionar uma interação entre sujeitos “diferentes”, possibilitando possíveis descentramentos e reais construções de conhecimento musical a partir destas interações.

Os trabalhos em grupo que serão observados nesta pesquisa não serão realizados com crianças, mas com adultos, na tentativa de ilustrar que os mecanismos que desenvolvem os seres humanos são os mesmos, em qualquer idade. O que modifica são as estruturas construídas, pois

⁶ Reprodução aqui terá o sentido de seqüências estratégicas ordenadas e orientadas de práticas psicológicas musicais inconscientes ou conscientes, que todo o grupo produz para reproduzir-se enquanto grupo, legitimando privilégios ou condutas culturais diversas, neutralizando-as. Essas estratégias não são percebidas como tais pelos agentes (BOURDIEU, 2005, p. 11).

estas dependem dos esquemas de ação (objetivos e subjetivos) de cada indivíduo que se envolve em um processo de musicalização. Nesse sentido, pretendo trabalhar com adultos, em forma de Oficina de Musicalização, proporcionando ferramentas para que estes (professores de Educação Infantil e Séries Iniciais) consigam incluir a música em seus planos pedagógicos, o que será apenas uma consequência do processo, pois o objetivo do estudo está centrado na análise das condutas musicais psico-sociais em processos de estruturação musical coletiva.

Metodologia para a coleta de dados

A metodologia adotada para este estudo será o Método Dialético-Didático (BOVET, PARRAT-DAYAN & VONÈCHE, 1987) que consiste em uma espécie de extensão da metodologia experimental clínica piagetiana, capaz de fornecer não somente dados de observação, mas também, uma situação ampliada de interação, em que a estruturação do conhecimento tanto prático, quanto conceitual tem maior chance de ocorrer através de tomadas de consciência progressivas. Define-se, com ele, o modo de interação construtivista do experimentador em relação aos sujeitos de pesquisa, cujo olhar é clínico e as ações são desafiadoras e significativas. A importância da utilização deste método está ligada ao fato de que os sujeitos observados o serão em sala de aula, ou seja, em situações de Oficina de Musicalização, e não somente em situações experimentais, como ocorre na técnica de aplicação do Método Clínico (observação transversal), em que o experimentador observa as ações e conversa livremente com a criança a propósito de uma determinada tarefa, para seguir seu pensamento, sem que tenha como objetivo principal as tomadas de consciência e a observação mais prolongada dos processos de aprendizagem, mas sim, uma determinada estrutura de pensamento sobre o objeto em jogo. Porém, apesar das diferenças, o Método Dialético-Didático (observação longitudinal) deriva do Método Clínico piagetiano.

As aulas da oficina ministrada semanalmente terão duração de três horas, totalizando 60 horas. Todas as atividades práticas devem ser filmadas para a posterior análise. Serão disponibilizadas 17 vagas.

Justificativa: a compreensão das condutas musicais psico-sociais

Os mecanismos excludentes e seletivos que agem no interior do Ensino Musical tradicional têm a ver, segundo Bourdieu e Darbel (2003), com o acesso a uma cultura erudita, formal, que, sabemos, não é algo dado a todos dentro da nossa sociedade. A vivência pessoal, a criatividade individual e em forma de produções coletivas, a cultura de cada um que interage com o processo de aprendizagem musical, na Educação Musical tradicional, não são itens valorizados. Isso limita

radicalmente o processo de musicalização. Assim, propor um modo de Educação Musical que inclua as experiências diversificadas, a interação com uma diversidade de esquemas de significação e procedimentos de organização sonora é, ao meu modo de ver, algo urgente, para que se possa ampliar o ensino artístico-musical, abrangendo uma prática cultural que envolva todos os alunos neste processo. Compreender profundamente os processos de estruturas musicais coletivas torna-se necessário para que os próprios pedagogos (já que os sujeitos desta pesquisa serão professores) munam-se de ferramentas para musicalizar seus alunos, a partir de suas vivências musicais não-formais e informais. Mas, o mais importante desta pesquisa é a real compreensão teórica dos processos de aprendizagem e cooperação na produção musical para aqueles que trabalham como pesquisadores ou professores de Educação Musical em qualquer área, já que abordarei uma teoria psico-social geral sobre processos de aprendizagem coletiva em música, tanto para adultos, quanto para crianças.

Nas atividades educativas musicais, assim como propõe Lazzarin (1999), “a participação coletiva, em que cada contribuição individual é agregada ao conhecimento coletivo da turma, ao qual todos têm acesso e do qual participam” (p. 89), pode estimular novas descobertas sobre o material sonoro organizado em forma musical, levando a múltiplas representações mentais, bases para a formação de conceitos musicais posteriores, tendo em vista que a ação precede a compreensão (PIAGET, 1974). Esta proposição merece ser analisada mais a fundo. Minha hipótese é a de que o desafio da reflexão conjunta possibilita outras diferenciações, frente aos conflitos cognitivos decorrentes dos diferenciados pontos de vista.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. *Escritos de educação* (Org.). Nogueira. & Catani. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte da Europa e seu público*. São Paulo: Edusp: Zouk, 2003.

BOVET, M., PARRAT-DAYAN, S. & VONÉCHE, J. Comment engendrer une explication causale par apprentissage? I – Le rôle du dialogue. In. *Enfance*, Tome 40, n. 4, 1987, p. 297-308.

INHELDER, B. & CÉLLERIER, G. *Le cheminement des découvertes de l'enfant. Recherches sur les microgênèses cognitives*. Neuchâtel - Paris: Delachaux et Niestlé, 1992.

LAZZARIN, Luís Fernando. Ouvir música com significado: um desafio possível. In: BEYER, E. *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Paris: Lang, 1996.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1932.

_____. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1965.

_____. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, 1974

_____. *Sobre a pedagogia* (Org.). Silvia Parrat-Dayana e Anastásia Tryphon. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

Criação musical: propostas para a construção de saberes coletivos numa perspectiva voltada para a formação de professores

Fred Siqueira Cavalcanti

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
fredcavalcante@itelefonica.com.br

Resumo: O texto tem por objetivo descrever e refletir sobre um conjunto de atividades desenvolvidas na disciplina “Criação Musical”, por mim lecionada, inserida no currículo da Licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, no interior do Estado de São Paulo. Os sujeitos focalizados compõem a primeira turma de estudantes ingressos no curso e as descrições baseiam-se no diário de campo do professor e em textos de reflexão dos alunos. A troca de experiências sobre os processos subjetivos de criação além da exploração de possibilidades técnicas de composição e arranjo são perspectivas abordadas em sala de aula. O conjunto de possibilidades que transita entre práticas musicais e discussões teóricas propicia um ambiente de produção de conhecimentos direcionados para a docência que subsidiam a formação dos licenciandos. Além disso, possibilita prepará-los para atividades de arranjo e composição que os permitam colaborar nos projetos de extensão desenvolvidos na universidade. Essa articulação tem resultado produtos úteis para a musicalização de crianças e adultos, cultivando conhecimentos sobre processos generativos, perspectivas sobre o ensino mediante o fazer criativo e possíveis alternativas de humanização do ambiente escolar através da música. Essa atividade que processa ação e reflexão tende a reforçar procedimentos e saberes apropriados a coletividade – potencializando as práticas sociais existentes e novos saberes aplicáveis e adaptáveis a outros contextos de ensino, estabelecendo possíveis interfaces entre os domínios acadêmicos alcançados na área de educação musical e as funções sociais da música e de outras áreas do conhecimento humano.

O curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – é uma resposta da perspectiva educacional que vem sendo construída na atualidade para essa área e que vem se processando num *continuum* de reflexões, debates e revisões dos cursos de graduação em música do país.

Se por um lado uma parcela desses cursos ainda conserva um tradicional distanciamento das realidades sociais da população por outro emergem projetos e cursos, como o da licenciatura mencionada, que procuram promover a interação e a integração entre saberes gerados no senso comum – no seio da cultura popular, e os saberes desenvolvidos na academia. Alguns resultados positivos apontam para a reativação de vínculos de significações com a função social da música, elos que reafirmam valores sempre presentes na música, mas muitas vezes esquecidos nos currículos dos cursos de música.

Para FREIRE (1992), muitos dos cursos brasileiros de graduação em música, calcados em moldes da tradição acadêmica de origem européia, se pautam numa educação demasiadamente centrada no aprimoramento da técnica de execução, na delimitação de repertórios (do período barroco-classicismo-romântico) e na ênfase separatória e elitizante entre “música popular” e

“música séria”¹. Essa tendência de moldar-se unilateralmente ou predominantemente em referências de culturas dominantes, que nesse caso tem sua origem nos modelos e valores regidos pelo pensamento burguês, contribuiu para um distanciamento desses cursos em relação à conjuntura da maior parte da população.

Centrados em conteúdos pré-moldados, esses cursos tem como prerrogativa um saber acadêmico que é superior ao popular, o que dificulta o diálogo entre a ciência e o senso comum, e que desfavorece as conexões de comunicação entre a “música séria” – representante de um saber que é tido como mais elevado, e a “música folclórica” – tida como representante ilegítima da cultura oficial.

Para a autora esses cursos ganhariam terreno ao incluir em seus currículos a vivência cultivada nos meios musicais “populares” e “folclóricos” onde se cultiva, de forma relativamente mais efetiva que no meio acadêmico:

- a expressão emocional;
- o prazer estético de uma maior abrangência e diversidade de culturas;
- o divertimento com uma maior representação de todas as camadas sociais e não somente de uma elite formada de um público restrito de “experts”;
- a comunicação através de atividades criativas – uma vez que essas atividades normalmente lidam “com a articulação de sentidos através da proposição de formas expressivas” (FREIRE, 1992, p. 123) e, para isso, requer como referência o conjunto diverso de elementos do contexto social;
- representações simbólicas das realidades atuais e locais;
- uma maior movimentação de expressão corporal (ou reação física), livre de convenções de comportamento passivo, no intuito de aumentar a participação do público;
- indicações para orientar o comportamento e as normas sociais, a fim de promover compreensões sobre o que é convencionalmente correto ou não e colaborar para a integração do indivíduo ao meio social em que vive;

Conforme HARNONCOURT (apud FREIRE, 1992) o desaparecimento da cisão entre “música popular” e “música séria” tende a contribuir para que a vida cultural encontre a sua

¹ Os termos “música popular” e “música séria” são usados por FREIRE (1992) para demonstrar construtos estereotípicos surgidos a partir de uma hierarquia preconceituosa entre tipos de cultura, considerados como inferior e superior, ou como inculta e culta.

unidade, ou seja, a toda disciplina técnica e rigor na reprodução da música cultivada na tradição acadêmica, será possível, então, completá-la de práticas criativas, comunicativas e de atuação social (com o propósito de promover a aproximação dos indivíduos) – dinâmicas próprias das manifestações de cultura musical popular e potencialidades transformadoras e construtoras de interfaces entre as artes e os contextos sociais contemporâneos.

Recentemente, as graduações em música se diversificaram com o aparecimento de cursos em áreas específicas voltadas, por exemplo, para a educação musical, a musicoterapia e a música popular, fato esse que tende a fortalecer os elos dessa arte com a diversidade de contextos, suprimindo com maior pertinência as suas funções.

É nesse esforço de integração da música com a sociedade que a Licenciatura em Música da UFSCar tem procurado alicerçar seus processos educativos. A graduação foi implementada a partir de projetos de extensão surgidos no final da década de oitenta, com a proposta de musicalizar crianças, e com a criação posterior de duas orquestras que vem estreitando a relação entre pessoas da comunidade e da universidade. Nesse mesmo caminhar a licenciatura procura formar educadores musicais contextualizados e úteis a sociedade, e, com isso, levar a música que, “comprovadamente sensibiliza, socializa e tem o poder de melhorar a qualidade de vida de qualquer indivíduo²”.

O curso conta com um corpo docente que tem mantido reuniões regulares no departamento para planejamento e exposições de propostas, além de trocas de informações sobre as aulas através da *Internet* na intenção de manter uma relativa unicidade e complementaridade dos conteúdos das diferentes disciplinas.

É nesse sentido que a matéria Criação Musical se situa: como uma possível ponte entre os diversos domínios oferecidos nas demais matérias, tanto do âmbito musical para o pedagógico, quanto da teoria para a prática, tanto da educação informal para a formal, quanto da produção expressiva e criativa individual para a coletiva. Tornou-se um “espaço” para oficinas de criação de materiais musicais e pedagógicos que serão utilizados tanto no projeto de musicalização desenvolvido no departamento, quanto num musical infantil que será apresentado posteriormente.

O corpo discente participante da disciplina nos primeiros semestres é composto de alunos que ingressaram na graduação da UFSCar em 2004 e foram divididos em duas turmas que inauguram a matéria do curso de música.

² Trecho retirado do “Projeto de curso de graduação: licenciatura em música com habilitação em educação musical” do curso da UFSCar.

Em seguida será apresentada em linhas gerais a dinâmica das primeiras aulas, no intuito de explicar a direção educacional da matéria.

Na primeira aula, após uma conversa e um teste diagnóstico (para constatar algumas habilidades técnicas como harmonização de melodia, encadeamento harmônico e composição melódica³), foi acertada a leitura de um texto sobre criatividade⁴, para provocar reflexão e debate sobre a atuação criativa do músico e do músico-educador.

Na aula seguinte, durante o debate, alguns pontos de maior interesse conjunto foram levantados como: a criatividade sob o ponto de vista do processo, do produto e da pessoa criativa; a necessidade de *feedback* imediato para “alimentar” o processo criativo; a originalidade e a utilidade do produto; e algumas possibilidades de aplicação dos conceitos uma vez contextualizados à educação musical. Na seqüência foi sugerido que os alunos trouxessem canções de temática e conteúdo musical livres, apenas com sugestões de referências como canções folclóricas infantis⁵, algumas dicas sobre representação rítmica de palavras e entorno melódico (além de algumas de suas categorias)⁶.

Na terceira aula foram apresentadas as composições individuais e em seguida cada participante relatou seu processo pessoal de composição. Os demais fizeram apreciações, comentários e questionamentos sobre o produto e o processo expostos. Constatou-se que as canções eram de conteúdos de letras muito diversos, porém a grande maioria apresentou-as dentro de situações e narrações do universo infantil e inseriram-se em algumas temáticas comuns como animais, comida e cantigas de roda. Verificou-se que muitos dos elementos composicionais foram intencionalmente arquitetados⁷, no entanto outros foram elaborados de forma intuitiva⁸, mas surpreendentemente bem articulados à idéia central e a formas padronizadas de comunicação. Em seguida com a participação de todos foi escolhida uma temática comum para um musical infantil – “O Circo” – que serviria para as composições individuais apresentadas na aula seguinte.

Na quarta aula após as apresentações individuais das composições lítero-musicais e dos processos composicionais empregados nelas, e após as apreciações e reflexões sobre o material

³ Esses pontos são pré-requisitos estudados na matéria seriada Estruturação Musical 1, 2 e 3.

⁴ BARRET, Margaret. O conto de um elefante: Explorando o Quê, o Quando, o Onde, o Como e o Porquê da Criatividade. In: Revista: Música, Psicologia e Educação (No. 2). Porto: CIPEM, 2000.

⁵ PAZ, Ermelinda Azevedo. **Quinhentas Canções Brasileiras**. Rio de Janeiro: Luís Bogo Editor, 1989.

⁶ Howard, John. **Aprendendo a compor**. Roy Bennet (editor); Maria Teresa de Resende Costa (tradução e adaptação); Luis Paulo Sampaio (revisão). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1991, p. 85.

⁷ Como, por exemplo, as rimas, a articulação das idéias narrativas, a utilização de situações vivenciadas pelo compositor, além de escolha de escalas como a pentatônica – presente em praticamente todas as culturas e de fácil execução vocal.

agrupado, foi feito um exercício de *brainstorm* com a simples proposição de reunir palavras sobre tudo o que envolve o universo circense (objetos, aspectos sociais e situações narráveis foram listados). Em seguida, foi feito um exercício de criação coletiva de uma canção dentro da mesma temática e, partir daí, verificou-se a necessidade do grupo articular as canções para que estivessem encaixadas num mesmo roteiro, idéia que foi desenvolvida coletivamente nas aulas seguintes⁹.

A maior parte do conteúdo do musical, cuja elaboração está em andamento, foi desenvolvido individualmente pelos alunos, mas em cada aula há este momento de interação que consiste na troca de informações técnicas e pessoais: após as exposições dos trabalhos cada educando é admirado pelos demais e pelo educador, no que tange o seu esforço de criação - nos aspectos estruturais e de valor artístico alcançados, e no aspecto da apropriação da obra para a temática e para o domínio da educação social.

Há também um compartilhamento das idéias, principalmente no relato individual de como se processou a elaboração da canção – momento em que emergiram assuntos tais como: algumas conjunturas vivenciadas que contribuíram para a composição de versos; a temática “O Circo” lembra situações não somente de alegria – com seus significados fantásticos de origem na compreensão do universo infantil – mas também situações problemáticas – como o atual processo de extinção do mesmo e a realidade dos maus tratos com os animais.

A leitura de textos como o de POE (1985) e de ALMADA (2000), logo no início do segundo semestre da disciplina, trouxe novas indagações e promoveu debates sobre o fazer criativo na música, desta vez com temáticas diferenciadas como a intencionalidade e o planejamento na composição (além da aplicação dessas perspectivas em contextos de educação musical).

Mais uma vez a composição de temática livre foi requisitada¹⁰, desta vez acompanhada de uma reflexão inspirada nos conceitos levantados nos debates, principalmente sobre os textos mencionados. Dessa forma os alunos puderam estabelecer interfaces entre a reflexão e o fazer criativo, compartilhando em sala de aula suas idéias verbalmente e sonoramente, num momento que favorece o aprendizado de todos a partir da experiência de cada educando.

Além da perspectiva de troca de experiências através da reflexão sobre os processos singulares de criação a disciplina caminhou paralelamente no sentido de fornecer instrumentos

⁸ Como, por exemplo, as métricas e a utilização de redondilhas – utilizadas desde o trovadorismo provençal e de fácil assimilação para os nativos da língua portuguesa.

⁹ Algumas idéias de trechos narrativas já foram elaboradas.

¹⁰ Além da composição foi requisitado um arranjo sobre a canção folclórica “Terezinha de Jesus”, na perspectiva de se estabelecer procedimentos e reflexões sobre o planejamento formal da música, tendo como base um gráfico sugerido por ALMADA (2000, p. 105).

técnicos de elaboração musical, principalmente, num primeiro momento, em procedimentos de composição e, posteriormente, de instrumentação e arranjo¹¹. Todo esse conjunto de possibilidades que transitam entre práticas musicais e raciocínio teórico sobre o fazer criativo propiciam um ambiente de produção de conhecimentos que subsidiam a formação docente dos licenciandos além de situá-los como arranjadores e compositores colaboradores nos projetos de extensão voltados para a educação musical, aqueles desenvolvidos localmente na universidade.

O que se verificou até este momento foi a articulação conjunta de idéias que tem resultado em produtos úteis para a musicalização de crianças e adultos, em conhecimentos produzidos sobre processos generativos, em novas perspectivas de reflexão sobre o ensino mediante o fazer criativo e as possíveis alternativas de humanização do ambiente escolar através da música, no desenvolvimento da autodescoberta e do conhecimento da identidade do grupo de participantes, de suas histórias de vida e das práticas sociais exercidas entre todos.

Essa atividade que processa ação e reflexão (que se retro-alimentam) tende a reforçar procedimentos de obtenção de saberes apropriados a coletividade – potencializando práticas sociais e processos educativos aplicáveis e adaptáveis a outros contextos de ensino; estabelecendo possíveis interfaces entre os domínios acadêmicos alcançados na área de educação musical e as funções sociais da música e de outras áreas do conhecimento humano.

Referências

ALMADA, Carlos. *Arranjo*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2000.

BENNETT, Roy. *Elementos básicos da música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. *Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. Rio de Janeiro: ABEM 1992, p. 110-139.

GUEST, Ian. *Arranjo: método prático*. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1996.

HOWARD, John. *Aprendendo a compor*. Roy Bennet (editor); Maria Teresa de Resende Costa (tradução e adaptação); Luis Paulo Sampaio (revisão). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1991, p. 85.

PAZ, Ermelinda Azevedo. *Quinhentas Canções Brasileiras*. Rio de Janeiro: Luís Bogo Editor, 1989.

POE, Edgar Allan. *Poemas e ensaios*. Tradução Oscar Mendes, Milton Amado; organização, revisão e notas Carmen Vera Cirne Lima. – Rio de Janeiro: Globo, 1985.

¹¹ Os procedimentos abordados incluem análise e construção melódico-harmônica, padrões rítmicos e de encadeamento harmônico (principalmente aqueles usados na música popular) e escrita para diferentes instrumentos musicais com o auxílio de tabelas contendo indicações de suas tessituras e transposições.

Criatividade e educação musical: uma proposta composicional numa escola de música da cidade de São Paulo

Julio Novaes Ignácio Bellodi

Universidade Estadual Paulista (UNESP)
juliobellodi@hotmail.com

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Universidade Estadual Paulista (UNESP)
marisafont@ig.com.br

Resumo: Esta pesquisa aborda o ensino de música para adolescentes, considerando que uma proposta educacional que estimule a criatividade é fundamental para a formação e o desenvolvimento artístico do aluno. Neste âmbito, o aprendizado tradicional, constituído unicamente sob as bases de um processo de memorização e repetição, é considerado um problema. Apoiando-se na conceituação de criatividade segundo Winnicott (1975, 1999) e nas propostas relacionadas à aplicação da linguagem musical não convencional e do reconhecimento da paisagem sonora como instrumentos de musicalização segundo Murray Schafer (1991, 2001), Paynter (1992) e Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (2005), pretende-se desenvolver atividades no Centro de Estudos Musicais Tom Jobim (SP) com alunos das classes de percepção e teoria musical na faixa etária de 12 a 25 anos. Parte-se da hipótese que em um ambiente favorável ao estímulo criativo os alunos se sentirão propensos a manifestar e desenvolver suas potencialidades criadoras e inserir sons do cotidiano em seu aprendizado, seja trazendo-os para a sala de aula, seja utilizando-os como fonte de analogias. Trata-se de uma pesquisa qualitativa participativa (THIOLLENT, M. 1997), que contará com estudo bibliográfico de trabalhos semelhantes, elaboração e aplicação de atividades na linha de Paynter (1992), observação dos alunos, e estudo dos materiais por eles produzidos, de suas participações nas atividades e de seus depoimentos a respeito das mesmas. Espera-se encontrar resultados que permitam a sugestão de uma proposta de reconfiguração da metodologia utilizada no processo de transmissão e assimilação da linguagem musical.

Introdução

Observando a história podemos notar que o ensino de música, em grande parte das vezes, restringe-se a um modelo pré-estabelecido, que direciona o aprendizado para uma série interminável de exercícios, visando ao domínio do instrumento e da leitura musical pelo aluno, relegando o estímulo à criatividade a um plano secundário. Notamos, em muitas escolas de música, a repetição pura e simples deste processo de ensino, quase como um direcionamento mecânico e “seguro” para a alfabetização e “treinamento” musical, deixando alijada a criatividade como meio de aprendizado e conscientização sonora. A aplicação dos procedimentos repetitivos acima mencionados, visando à obtenção de um tipo específico de resultado, cria uma pseudo-sensação de eficácia, que leva a uma limitação do número de alunos alcançados por este perfil, deixando de incentivar e estimular, por esse procedimento, uma gama considerável dos estudantes de música.

Cria-se, assim, uma lacuna importante no ensino musical em vigor nos últimos dois séculos, presente ainda nos dias de hoje, que, além de tolher muitos criadores em potencial, evidencia o desconhecimento, por parte de professores e escolas, do trabalho dos compositores e a

não valorização dos mesmos, historicamente gerando um ciclo vicioso de educação limitada, caracterizada pelo desconhecimento da importância do incentivo e desenvolvimento do pensamento e da atitude criativos. Fica claro, então, que a maneira de mudar esse panorama é conceber o processo educacional a partir de outro ponto de vista, criando procedimentos de ensino/aprendizagem que levem em consideração e estimulem os aspectos criativos, utilizando-os como meio de educação sonora (SCHAFER, 1992). Existem, em outros países, propostas contemporâneas criativas em educação musical que apontam nesta direção e propõem que o processo educativo-musical se realize de dentro para fora, concebido de forma a resgatar e integrar todos aqueles aspectos musicais e individuais que foram descuidados pela educação tradicional (GAINZA, 1988) e privilegiar a confluência das artes e a escuta do mundo (SCHAFER, 1991, 2001). Em sua proposta, esse autor utiliza imagens para a elaboração de partituras alternativas, que abrem espaço para o exercício da criatividade pelos alunos. No entanto, embora essas propostas datem do final da década de 1960 e início de 1970, elas ainda não foram incorporadas plenamente à experiência pedagógica brasileira e, só recentemente, alguns livros dos pedagogos citados passaram a fazer parte do mercado editorial brasileiro.

A pesquisa aqui proposta tem por meta contribuir para a exploração de procedimentos criativos e será desenvolvida no Centro de Estudos Musicais Tom Jobim (Ex-Universidade Livre de Música) em São Paulo, com alunos na faixa etária de 12 a 25 anos.

A Pesquisa

Esta pesquisa parte do seguinte problema: constata-se, nas escolas de música e entre professores particulares, que o ensino caracteriza-se, primordialmente, pela prática da repetição, faltando estímulo ao desenvolvimento dos processos criativos e da improvisação, o que torna o aprendizado musical pouco atraente, por mostrar-se desvinculado de uma prática lúdica e de uma vivência sonora rica e estimulante. Com o presente projeto pretende-se encontrar meios de contribuir para uma modificação da situação apontada, a partir de procedimentos que estimulem esses aspectos, de modo a alcançar a competência musical, sem perda de interesse por parte do aluno.

Em vista do exposto, construíram-se os seguintes objetivos:

- . contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento do ensino musical, pela reflexão acerca dos procedimentos usualmente adotados;
- . elaborar proposta de educação musical por meio do incentivo à criação/composição pelos alunos;

- . despertar a consciência dos alunos em relação ao universo sonoro, de maneira que percebam sua influência sobre a percepção auditiva e sua analogia com os processos da linguagem musical.
- . estimular por meio de procedimentos criativos o aluno a se envolver com a música e com o processo educacional;
- . propiciar o acesso dos estudantes de música aos processos de composição musical de maneira prática, facilitando seu entendimento do fenômeno;
- . possibilitar sua participação ativa nesses processos de tal forma que eles se constituam em parte integrante do ensino;

Traçados os objetivos, a questão que se apresenta, portanto, é: como desenvolver e estimular a criatividade do aluno de modo a propiciar um processo de aprendizado que seja, não só consistente e eficaz, mas também, ao mesmo tempo, interessante, e motivador, possibilitando o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, tanto no que se refere à imaginação criativa quanto à consciência sonora?

Na tentativa de responder a essa questão, formulou-se a seguinte hipótese de trabalho: o estímulo à atividade criadora e a vivência dos procedimentos composicionais podem trazer uma contribuição para propiciar um ensino de música mais eficaz do que, em geral, vem ocorrendo em muitas escolas, não obstante o esforço dos profissionais do ensino.

Considera-se que uma proposta educacional que estimule a criatividade é fundamental para a formação e o desenvolvimento artístico dos alunos, em especial aos que se tornarão profissionais, seja como educadores, compositores ou intérpretes. Além disso, pode-se afirmar, conforme afirma Winnicott (1975), que a criatividade constitui-se em um fator importante para o desenvolvimento de uma vida saudável. A partir dessa afirmação, acredita-se que a inserção de procedimentos criativos em aulas de percepção e teoria musical possa contribuir para a reformulação do ensino destas disciplinas, cujo método tradicional, baseado apenas na memorização e repetição, vem sendo alvo de críticas em artigos, dissertações e teses.

Para desenvolver a pesquisa, é necessário recorrer a diferentes pensadores e teóricos; em relação à educação musical, este estudo se ancora no trabalho de autores como: R. Murray Schafer (1991, 1992, 2001), J. Paynter (1974, 1992), Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (2005), Violeta Hemsy de Gainza (1988), além de outros que vierem a se mostrar importantes para o trabalho, após a revisão bibliográfica.

No que se refere aos aspectos educacionais, outros autores, que se dedicam ao estudo e desenvolvimento dos processos criativos, serão consultados, como Winnicott (1975, 1999), Howard Gardner (1995) e Edgar Morin (2002, 2004), entre outros.

A pesquisa segue os princípios da pesquisa qualitativa participativa, segundo Thiollent (1997). Desse modo, a metodologia adotada priorizará o recolhimento e estudo de dados fornecidos pelos indivíduos pesquisados. Os procedimentos utilizados serão:

- 1) Revisão bibliográfica, com ênfase nos estudos da criatividade e sua aplicação no âmbito da música;
- 2) levantamento de repertório que proporcione uma fácil e rápida inclusão do aluno na execução de música e trabalhe, ao mesmo tempo, a criatividade e a compreensão da linguagem musical.
- 3) criação e aplicação de atividades com o objetivo de estimular a criatividade individual e coletiva dos alunos de música;
- 4) propor aos estudantes de música a criação de peças com a inclusão de materiais não-convencionais desenvolvidos pelos próprios alunos como meio de expressão. Estas peças serão utilizadas no decorrer da pesquisa como objeto de estudo.

A aplicação da pesquisa se dará em reuniões semanais com alunos de Percepção 1, 2 e 3 (correspondentes aos estágios básicos do curso de formação musical) na escola sede desta pesquisa. Salienta-se que a sala onde a pesquisa será realizada é provida de um piano, aparelho de som e vídeo e lousa com pentagrama. O grupo se reunirá uma vez por semana e cada encontro terá a duração de duas horas. Nesses encontros serão propostas atividades que envolvam o fazer musical criativo: improvisação espontânea; improvisação sobre temas dados; criação coletiva e individual; exercícios de conscientização sonora; desenvolvimento de materiais alternativos para a produção sonora do grupo e outras atividades que possibilitem o desenvolvimento das potencialidades criativas de cada indivíduo.

No início do trabalho, será feita uma avaliação diagnóstica, para que se possa averiguar as competências de cada indivíduo no que se refere ao nível de consciência musical e espontaneidade em improvisação. Durante a pesquisa serão feitas avaliações periódicas para examinar o nível de desenvolvimento das habilidades e competência musical dos estudantes, bem como o estágio de compreensão do fenômeno musical por eles alcançado; procurar-se-á, também, verificar a evolução dos procedimentos criativos em cada fase do processo. Ao final da pesquisa, proceder-se-á à avaliação final por meio de um trabalho coletivo que demonstre as capacidades de criação,

composição, desenvolvimento de habilidades e construção do conhecimento musical, competências essas adquiridas durante o processo.

Como procedimento avaliativo, além do proposto pelo pesquisador, será estimulada a auto-avaliação dos sujeitos da pesquisa, para que, no diálogo entre pesquisador e pesquisados, seja possível encontrar caminhos convergentes no trabalho de educação musical e se possa compreender de que modo cada aluno se vê como sujeito que aprende, se expressa e cria.

Como resultado espera-se que, ao final do processo, os alunos sejam capazes de aliar competência, desenvolvimento de habilidades específicas, domínio da linguagem musical, o que favorece e possibilita seu uso criativo.

Referências

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus editorial, 1988.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente*. Porto Alegre: Artmed-Bookman, 1995.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *A religação dos saberes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

PAYNTER, John. *Here and now*. London: Cambridge, 1974.

_____. *Sound & Structure*. London: Cambridge, 1992.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal.

_____. *A sound education*. Canadá: Aracana Press, 1992.

_____. *A afinação do mundo*. Tradução Marisa T. de O. Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa ação*. São Paulo: Cortez, 1997.

WINNICOTT, Donald W. A criatividade e suas origens. In: WINNICOTT, Donald W. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1975.

_____. Vivendo de modo criativo. In: WINNICOTT, Donald W. *Tudo começa em casa*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Desenvolvimento e produção de audiovisual suplementar ao *Da Capo*: método coletivo para o ensino de instrumentos de banda

Fabrizio Dalla Vecchia

Universidade Federal da Bahia (UFBA)
fatrombone@gmail.com

Resumo: Esta comunicação trata-se de uma pesquisa em andamento do programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia UFBA. Consiste em apresentar informações iniciais sobre o desenvolvimento de material audiovisual em DVD suplementar ao método *Da Capo*. Tem por finalidade complementar, através de vídeos, informações técnicas peculiares do instrumento e noções de interpretação. Visto que foi verificado, pelo próprio autor, a necessidade de tal suporte ao método, dada certa carência de conhecimentos didáticos e técnico-musicais que configuram muitas bandas. Métodos para o ensino na forma coletiva de Instrumentos de Banda são amplamente utilizados há várias décadas no exterior. No Brasil, o primeiro a ser editado foi o *Da Capo* de Joel Barbosa (2004). O método começou a ser implantado em 1998, proporcionando ótimos resultados. Esse suplemento audiovisual é inovador no ensino coletivo de instrumentos de banda no país. O desenvolvimento deste dar-se-á por meio de pesquisa descritiva, analítica e crítica da bibliografia pertinente, além de audiovisuais. A testagem ocorrerá no projeto de extensão da Escola de Música da UFBA em parceria com a Sociedade 1º de Maio, denominado Banda UFBERÊ, onde se verificará a aplicabilidade e eficiência do DVD *Da Capo* no contexto social destes alunos.

A proposta do audiovisual no ensino de instrumentos de banda

A produção de material audiovisual com fins didáticos e pedagógicos, para uso em ensino coletivo, pode melhorar o aproveitamento e dinamizar o processo de formação, desenvolvimento e continuidade das bandas e filarmônicas.

O quarto item da declaração da ISME – International Society for Music Education¹, órgão com representação junto a UNESCO e ONU, afirma que

todos os aprendizes deveriam ter a educação musical da melhor qualidade possível, iguais oportunidades de prosseguir seus estudos musicais, a qualidade e quantidade da sua educação musical não deveria depender da sua localização geográfica, nível social, identidade racial ou étnica, entorno urbano, suburbano ou rural, nem do seu poder aquisitivo².

As bandas de música estão ligadas à educação de crianças, jovens e adultos, vez que são fundamentais na formação de músicos nas comunidades em que se encontram. Escolas, colégios, prefeituras, igrejas e forças armadas são as principais mantenedoras destes grupos musicais.

¹ Associação Internacional de Educação Musical.

² Tradução de: “ISME believes that all learners should receive the finest possible music education, all learners should have equal opportunity to pursue music, and the quality and quantity of their musical education should not depend on their geographical location, social status, racial or ethnic identity, urban/suburban/rural habitat, or wealth.” (The ISME Declaration of Beliefs, 1998).

As bandas de música no Brasil são instituições que, não estão desaparecendo e nem se encontram em fase de extinção como foi afirmado em décadas passadas.

Tendo apresentado, até a década de 40, invejável vitalidade, entraram as nossas filarmônicas num declínio acentuado que, em muito pouco tempo, as reduzia a uma sombra de si mesmas. Das mais de quinhentas filarmônicas às quais a “Enciclopédia dos Municípios Brasileiros”, vols. 20 a 21, faz referência em sua edição de 1958, muitas foram extintas e somente as mais fortes e tradicionais conseguiram sobreviver até hoje, mesmo assim a duras penas. A secretaria de Estado de Trabalho e Bem-Estar Social [da Bahia] há cerca de 10 anos, promoveu sob a responsabilidade do professor Josmar Assis, um levantamento de todas as filarmônicas ainda em atividade e chegou ao número desolador de 65.” (SCHWEBEL, 1987, p. 41)

Nos últimos anos, é um movimento em processo de crescimento e expansão. No atual cadastro³ de bandas da FUNARTE⁴ constam 2.182 bandas distribuídas em todos os estados brasileiros. Sendo assim, estima-se que em menos de cinquenta anos houve crescimento de 200% em relação ao número de 500 bandas em 1958, como citado acima. O que demonstra que as bandas realmente não estão mais desaparecendo ou mesmo em declínio.

Atualmente acredita-se que o número de bandas em território nacional ultrapasse 5.000 se considerarmos as bandas militares e religiosas, e outras que não constam no cadastro da FUNARTE.

Principalmente nas pequenas cidades, as bandas têm importância singular, pois muitas vezes se transformam no único meio de aprendizado musical existente, e em outros casos, como coloca (PEREIRA, 2001, p. 400) “o único local de manifestação sócio-cultural de uma cidade ou de uma região”.

Métodos coletivos para instrumentos de banda e orquestra são amplamente difundidos no exterior já há bastante tempo, nos EUA, por exemplo, desde 1920. Porém, (PEREIRA, 2001, p. 401) ressalta que “poucos são os métodos nacionais e a solução dos métodos de ensino coletivo, nos quais o mesmo conteúdo é praticado por todos ao mesmo tempo, embora já conhecido da maioria dos maestros, ainda não é utilizado”. Sendo assim, o *Da Capo – Método para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Sopro e Percussão*, elaborado por Joel Barbosa (1994), vem ao encontro dessa questão em nosso país. O método *Da Capo*, editado em 2004, porém em uso no Brasil desde 1998, é o primeiro e, até então, o único método brasileiro para bandas que foca o ensino coletivo de instrumentos de sopro e percussão.

³ Este cadastro faz parte de auxílio através de quites de instrumentos distribuídos pela FUNARTE. s bandas devem encaminhar cadastro para entrar na “fila” de recebimento.

⁴ FUNARTE – Fundação Nacional de Arte Ministério da Cultura - www.funarte.gov.br.

Observa-se atualmente o aumento do uso do referido método de norte a sul do Brasil pelos fatores positivos como custo e pedagogia de ensino que tem se mostrado eficiente e atualizada. Dentre alguns locais aonde o método vem sendo utilizado, podemos citar, no estado de São Paulo, o projeto GURI desenvolvido pelo governo do estado, quem tem 101 pólos e atende a 22.000 alunos, a ULM – Universidade Livre de Música, o Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos de Tatuí, e o Projeto Unibanda da UNICAMP; no Pará o Projeto Interiorização da Fundação Carlos Gomes, atendendo mais de 100 bandas espalhadas por todo o estado; na Bahia os projetos da Casa das Filarmônicas, além do projeto TIM Música nas Escolas nas cidades de Porto Alegre, São Paulo, Salvador e Recife.

Nos últimos quinze anos, a maioria dos métodos americanos para banda acompanha recursos de áudio e visual, através de CD's, DVD's e até softwares multimídias em CD Rom, para complementar o aprendizado do instrumento. Dentre os principais existentes temos os da editoras Belwin, Hall Leonard e Yamaha. Verificou-se a inexistência de material audiovisual semelhante no Brasil aplicado ao ensino coletivo. Porém para aprendizado individual de flauta, trompete, sax e percussão acompanhados por vídeo-aulas, mas em instrumentos como trombone, clarineta ou trompa, por exemplo, não se encontrou nenhum tipo de método brasileiro individual ou coletivo com suplemento audiovisual.

A Pedagogia Contemporânea está 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 a prática e não o oposto, como na pedagogia tradicional, onde os alunos iniciantes têm que aprender teoria musical e depois ter os primeiros contatos com um instrumento. O método *Da Capo* prioriza o fazer musical, pois o aluno entra em contato com o instrumento logo no início do aprendizado. Além disso, os elementos teóricos são apresentados à medida que o iniciante avança nos exercícios. Contudo, os melhores resultados da aplicação de um método de ensino dependem dos conhecimentos didáticos do professor. Ao conhecer o método *Da Capo* e as teorias do pedagogo inglês Keith Swanwick, percebemos elementos em comum entre ambos.

O método *Da Capo* possui conexões e semelhanças de aplicabilidade junto aos princípios da teoria de Swanwick e das pedagogias musicais de outros autores como Violeta Gainza, Edgar Willems, Carl Orff e Zoltan Kodaly.

Em 1979, desenvolveu-se e afirmou-se o modelo CLASP para elaboração de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. O modelo CLASP foi traduzido por Alda Oliveira e Liane Hentschke como modelo (T)EC(L)A. As atividades mais relevantes são Execução/performance, Composição e Apreciação. As demais, cujas iniciais estão entre

parênteses, Técnica (T) e Literatura (L), embora importantes, são secundárias. Estes tópicos fundamentais na teoria de Swanwick observam-se no método *Da Capo* nos seguintes aspectos:

A Técnica contempla a aquisição de habilidades instrumentais e de escrita musical. É o controle técnico. Esse aspecto está presente na disposição de todos os exercícios do método de forma progressiva e coerente, sendo consequência dos outros aspectos que trataremos a seguir.

A Execução trata-se da comunicação da música. Este ponto é tratado de forma eficiente nas melodias do método que sugere que o aluno as decore, obtendo o domínio técnico e possibilitando uma melhor performance. Há, junto às dicas de atividades presentes no método, a previsão e planejamento de concertos públicos ao final de cada uma das quatro seções. É sugerido fazer apresentações solo com acompanhamento harmônico, grupos de câmara e banda completa.

A Composição compreende a formulação de uma idéia musical, ou seja, todas as formas de invenção sonora. Foi elaborado em 2005, o suplemento *Da Capo Criatividade* para acompanhar o método *Da Capo*, que consiste em atividades de improvisação e composição baseadas no conteúdo do método.

A “Literatura de” e a “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. As primeiras páginas do método trazem o histórico de cada instrumento e seu dedilhado, além disso, cada nova seqüência de exercícios aponta os elementos teóricos que serão usados.

A Apreciação se dá em forma de audição receptiva, através de audiência e gravação, tanto de profissionais quanto dos próprios alunos, com a finalidade de desenvolver o senso de estilo musical relevante à ocasião e, também, a habilidade em responder e relacionar-se com o objeto musical como uma entidade estética. Logo no início do método *Da Capo*, o autor coloca dicas de aplicação relacionadas a esse aspecto, o professor deve tocar o seu instrumento, exemplificar exercícios e também apresentar gravações de áudio e vídeos aos alunos. Em exercícios específicos em que o aluno deve completar as melodias ocorre o estímulo da percepção.

A característica principal do *Da Capo* é o aprendizado coletivo. Os alunos percebem o seu desenvolvimento em relação aos colegas e entram em contato com a prática de se tocar em conjunto. Assimilando, portanto, desde o início do aprendizado, fundamentos como afinação e unidade rítmica, que são premissas básicas para qualquer banda ou orquestra. Segundo Barbosa (1997, p.32), “o ensino em grupo estimula uma participação bem ativa dos alunos, pois eles se sentem parte de um grupo que em breve será uma banda”.

O suplemento audiovisual *Da Capo* poderá ser utilizado no aprimoramento musical dos alunos e regentes sendo ideal para aplicá-lo em conjunto ao método *Da Capo*. Dicas técnicas, soluções dos problemas mais freqüentes e técnicas de estudo e ensaio serão exemplificados em audiovisual. Nessa perspectiva, optamos pela sua produção por constituir um material versátil, facilitador da assimilação de informação. Fácil de manipular, dada sua praticidade o que possibilita interatividade na escolha dos assuntos específicos, tornando aulas expositivas e práticas mais interessantes e atraentes, enriquecendo as formas de transmissão de conhecimento.

O método *Da Capo*, apesar de ser voltado para o ensino de iniciantes, requer conhecimentos musicais amplos de quem o aplica. Como é dedicado ao ensino de vários instrumentos diferentes simultaneamente, exige que o aplicador, no caso o regente da banda, tenha conhecimento de todos esses instrumentos, o que muitas vezes torna-se um empecilho na sua aplicação eficiente. Logo o suplemento audiovisual para o método *Da Capo* vem suprir a inexistência desse tipo de material e a falta de atualização de técnicas de ensino e aprendizagem de vários instrumentistas e regentes. Pois mesmo onde o ensino de instrumentos de sopro e percussão é acessível nem sempre é atualizado, principalmente nas bandas distantes dos grandes centros urbanos.

Objetivos da investigação

Temos como objetivo geral desse projeto de pesquisa a produção de material audiovisual para ser aplicado junto ao método *Da Capo*. Ele constará de registros em vídeo e audio para cada instrumento do método (flauta, oboé, clarineta, sax alto, sax tenor, fagote, trompete, trompa, sax horn, bombardino, tuba, bumbo, caixa clara, pratos e percussão) e específico também para o Regente. O conteúdo do material será sobre a técnica do instrumento. Constarão algumas melodias do método gravadas por profissionais que podem ser utilizadas como modelo por estudantes e professores.

Procedimentos Metodológicos

- O universo desta pesquisa, será constituído pelos alunos da Banda UFBERÊ da Sociedade 1º de Maio em Alagados, Salvador, Bahia.

- Instrumentos de coleta de dados
 - Revisão bibliográfica de pesquisas e materiais pedagógicos sobre a utilização de recurso audiovisual no ensino em geral e no ensino de instrumentos de banda quanto aos aspectos técnico-instrumentais e interpretativos;

- Observação participante de aulas e atividades da Banda Filarmônica UFBERÊ;
 - Elaboração de questionário e entrevista com dez alunos de instrumento e para o regente da Banda UFBERÊ da Sociedade 1º de Maio a fim de verificar a aplicabilidade da versão experimental do suplemento audiovisual *Da Capo*;
 - Elaboração de questionário e entrevista para três a cinco professores pós-graduados em música que terão a função de pareceristas quanto às características positivas e negativas da versão experimental do suplemento audiovisual *Da Capo*.
- Organização e análise dos dados
 - Apuração da bibliografia pesquisada;
 - Considerações sobre as observações participantes das aulas e atividades da Banda UFBERÊ;
 - Interpretação das entrevistas e cruzamento de dados dos questionários aplicados aos alunos de instrumento e do regente;
 - Análise das entrevistas e dos questionários aplicados aos professores pareceristas;
 - Modificações, adequações e respectivas justificativas;
 - Confecção da versão final do suplemento audiovisual *Da Capo*.
 - Elaboração e redação da dissertação

Referências

BARBOSA, Joel L. S. *Da Capo: método para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de sopro e percussão*. Jundiá: Editora Keyboard, 2004.

_____. *Desenvolvendo um método de banda brasileiro*. ANAIS DO X ENCONTRO DA ANPPOM, 1997, Goiânia.

_____. *An adaptation of american band method books to the brazilian music education, using brazilian melodies*. Tese de doutorado University of Washington. 1994.

FUNARTE. Departamento de Bandas de Música. *Bandas.mdb*: Banco de dados de bandas brasileiras. Rio de Janeiro, 2000 – 2006. 1 disquete, 3 ½ pol. Access 1997 for windows.

FREENOTE – loja de artigos musicais. Apresenta informações sobre métodos, DVD's, vídeos e partitura . em: < <http://www.freenote.com.br>>. Acesso em 06 de maio de 2006.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jussamara. *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

_____. *Musical development: testing a model in the audience – listening setting*. Tese de Ph. D. em Educação Musical. University of London, Institute of Education, 1993.

L'Italia in Brasile - Entrevista com a educadora brasileira Vera Lazzarotto, o Anjo dos Alagados. em: <<http://www.pinoulivi.com/verpor/angelo2.htm>>. Acesso em 06 de maio de 2006.

NEWSLETTER ISME. New Zeland: ISME, 1998. Annual. The ISME Declaration of Beliefs. 1998.

PEREIRA, José Antônio. *A Banda de música: retrato sonoro brasileiro*. In: OFICINA DE MÚSICA XVIII, IV SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE MUSICOLOGIA, 2000, Curitiba. ANAIS. Fundação Cultural de Curitiba, 2001 p. 399-406.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

_____. *Mind and education*. London: Roulledge, 1988.

SCHWEBEL, Horst Karl. *Banda, filarmônicas e mestres da Bahia*. Salvador: Centro de Estudos Baianos da Universidade Federal da Bahia, 1987. 57p.

UNICAMP. Coordenação de Israel Calixto de Souza. Desenvolvido pela Universidade de Campinas. 1998-2005. Apresenta texto sobre projeto Unibandas do Unicamp Cultural. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/a_unicamp/a_unicamp.html>. Acesso em 17 abril 2006.

Educação musical: a experiência da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis

Gilberto André Borges

Prefeitura Municipal de Florianópolis
bandacarona@yahoo.com.br

Resumo: No presente artigo relatamos a experiência de inserção da Educação Musical nas escolas da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Florianópolis e discutimos o projeto *Nossa Rede Encanta* que está sendo implantado nas escolas desta rede pública de ensino. Este projeto tem por objetivo contribuir para o processo de consolidação da inserção da Educação Musical nas escolas desta rede, por meio de ações que viabilizem e qualifiquem o processo educativo. Nas escolas da Rede Municipal de Ensino do município de Florianópolis as artes passaram por uma trajetória desde 1992, partindo do ensino polivalente à separação por diferentes linguagens. O resultado deste processo deve almejar a implementação de políticas públicas que atendam a Educação Musical no universo das escolas públicas do município, assim como atendam as especificidades de outras linguagens artísticas, bem como possibilitem a ampliação do número de escolas atendidas.

O projeto *Nossa Rede Encanta* busca contemplar as discussões feitas pelo grupo de profissionais Educadores Musicais da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Este grupo se constituiu nos encontros de Formação Continuada de professores em 2001.

Inserido no programa *Escola Integral* mantido pelo Departamento de Educação Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, o projeto visa implementar ações que viabilizem a inserção da música no contexto das escolas públicas da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Florianópolis, tendo como cidadãos beneficiários, os estudantes das Escolas Básicas Municipais, Escolas Desdobradas, Organizações Não Governamentais conveniadas à Secretaria Municipal de Educação e alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos¹.

Este projeto não tem por objetivo inserir a música nas escolas da Rede Municipal de Ensino, pois se compreende que esta inserção já está consolidada, com aulas curriculares e extracurriculares acontecendo, professores de música encaminhados pela Prefeitura Municipal para Ongs e entidades conveniadas e inseridos no programa de Educação de Jovens e Adultos. Pretende-se sim, viabilizar, enquanto Rede Municipal de Ensino, uma atuação que contemple as necessidades específicas da área musical² no que concerne às suas particularidades.

O desdobramento deste objetivo maior consiste em articular as atividades desenvolvidas em cada Unidade Escolar com vistas a fomentar a implantação da música curricular e

¹Escolas Básicas são as que oferecem ensino de 1ª à 8ª séries e Escolas Desdobradas são aquelas onde são contempladas apenas as séries iniciais (1ª à 4ª séries).

² Bem como as outras linguagens artísticas nas suas especificidades.

extracurricularmente; preparar material específico para uso nas escolas da Rede Municipal de Ensino; ampliar a possibilidade de oferecimento da música também às Escolas Desdobradas e Educação de Jovens e Adultos³; colaborar junto a outros setores da Prefeitura Municipal de Florianópolis, bem como com outras instituições públicas ou organizações da sociedade civil; buscar a parceria das outras linguagens artísticas bem como das outras áreas dentro da Rede Municipal de Ensino; aproveitar o resultado artístico em apresentações públicas e gravações; encaminhar um PES – Planejamento Estratégico Situacional – próprio para a linguagem musical⁴ e consolidar pela formação continuada de professores uma rede de discussões e de troca de experiências que englobe os profissionais da Educação Musical.

A experiência da rede municipal de ensino

A Educação Musical está presente no âmbito da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Florianópolis desde 1992, quando se iniciou um projeto extraclasse intitulado “Projeto Canto Coral”. Tal atividade aconteceu até 1996, momento de sua dissolução e nos é relatado e discutido por Finck (1997). Tal projeto aconteceu, mantidas as proporções, à semelhança do Canto Orfeônico implementado por Villa-Lobos no Distrito Federal durante o governo de Getúlio Vargas e que é discutido por vários estudiosos da Educação Musical. Como fonte de consulta a respeito do Canto Orfeônico e da obra de nosso maestro modernista, destacamos Besen (1991), Maia (2000) e Paz (2000); entre outros.

Conforme levantamento realizado por Borges (2003), no ano de 1997 nenhuma atividade regular de Educação Musical foi registrada em escolas públicas do município de Florianópolis. Em 1998, iniciou um trabalho diferenciado, o qual é relatado por Lima (2000) e encontra-se apoiado nos PCNs para a área de artes, conforme aponta Figueiredo (2000).

Entre 1998 e 2001, a música apenas existiu dentro da Rede Municipal de Educação enquanto componente curricular, o que demarcava uma mudança radical na sua condução. Em 2001, por meio dos encontros de Capacitação Continuada, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, houve a possibilidade de articular o trabalho curricular até então desenvolvido com as atividades do Projeto Oficinas de Arte na Comunidade, realizado pela Fundação Franklin Cascaes.

³ Embora já ocorram atividades de Educação Musical nestas unidades, é possível aumentar aqui a participação da música, principalmente na EJA/Florianópolis, onde neste ano de 2006, somente Arte-Educadores habilitados em Artes Cênicas estão atuando.

⁴ Dentro da proposta de formação continuada de professores de artes para o ano de 2006, cada linguagem, a saber: artes plásticas, artes cênicas e música, discutirá um PES – Planejamento Estratégico Situacional – próprio.

O resultado disto foi que um número expressivo de escolas passou a oferecer a linguagem musical, tanto curricular quanto extracurricularmente. Também foi possível atender algumas Escolas Desdobradas, bem como Núcleos de Educação de Jovens e Adultos pela Divisão de Educação Continuada⁵. Todas estas parcerias confluíam para os encontros de Capacitação Continuada oferecidos pela Divisão de Ensino Fundamental⁶.

Dentro da experiência da Educação de Jovens e Adultos, entre os anos de 2001 e 2004, a música colaborou na discussão e consolidação de uma prática educativa inovadora e arrojada, que rompeu com a seriação, a separação entre as diferentes disciplinas, que buscou trabalhar o conhecimento na sua totalidade e ver o aluno não como um sujeito *ao* processo, mas sim como sujeito *do* processo educativo com a metodologia de ensino pela pesquisa⁷.

Desde 2001, formou-se um grupo de professores que realizou importantes discussões, as quais formataram um método de trabalho. Tal prerrogativa tornou possível a realização de algumas apresentações, como as ocorridas na Inauguração da Iluminação Natalina da Avenida Beira-Mar Norte, em 2001; Fenaostra, em 2002; Natal Luz em Família, em 2003 – evento para o qual também se realizou uma sessão de gravações em estúdio; Mostra Educativa da Rede Municipal de Ensino - Fazendo Arte na Rede, em 2004; entre outras.

A continuidade destas ações depende da articulação das atividades realizadas nas diferentes Unidades Escolares onde já existem aulas de música – curriculares ou não, bem como da oferta da música por meio de oficinas extracurriculares nas escolas, onde a música não está presente. Esta articulação deve ser feita por uma coordenação específica, a qual nunca existiu formalmente dentro da Rede Municipal de Educação. Em cada uma das épocas anteriormente citadas, a articulação das ações e a sua execução sempre estiveram a cargo da boa vontade de professores, consultores, coordenadores de arte, entre outros.

Como resultado disto, sempre faltou à música, não obstante as iniciativas individuais, um planejamento antecipado das ações, uma articulação tranqüila entre estas e a sua execução. Muito mais poderia ter sido logrado se as ações não tivessem resultado do imediatismo no calor da ação pedagógica.

Enquanto pesquisador da atividade musical dentro da Rede Municipal de Educação e partícipe ativo dos fatos é que busco neste argumento justificar o objetivo geral do projeto Nossa

⁵ Hoje, Departamento de Educação Continuada.

⁶ Hoje, Departamento de Educação Fundamental.

⁷ Um relato da experiência do processo de implantação e do aporte teórico sobre a metodologia da pesquisa tal como empregada na EJA / Florianópolis pode ser aprofundado em Oliveira (2004).

Rede Encanta: *implementar ações que viabilizem a inserção da música no contexto das escolas públicas da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Florianópolis*. Tais ações precisam, além do respaldo da bibliografia pertinente à área específica, estarem apoiadas em um planejamento anterior consistente, o qual torna-se possível desde o presente momento, conforme sempre foi reclamado nas discussões realizadas.

1. Escolas e a atuação do profissional Educador Musical:

Os profissionais Educadores Musicais que já atuam na Rede Municipal de Ensino enquanto membros efetivos do magistério público municipal ou como professores substitutos estão convidados a integrar o trabalho curricular que desenvolvem em sala de aula às atividades propostas, as quais serão discutidas e elaboradas nas reuniões de planejamento e avaliação, sendo necessário para isto, participar das referidas reuniões, discussões e deliberações. Historicamente, o grupo de professores efetivos tem participado ativamente do processo de consolidação da Educação Musical no currículo das escolas.

Com vistas a suprir a demanda por aulas de música nas Unidades Escolares e considerando a dificuldade em encontrar profissionais Educadores Musicais em número suficiente para contemplar todas as escolas da rede, propõe-se a contratação de professores de Artes / Música em caráter temporário para ministrar oficinas de musicalização e canto coral em horário oposto, extracurricularmente.

Os profissionais contratados para atuarem no presente projeto estão cientes de que no dia destinado para hora atividade da área de artes, ou seja, às terças-feiras, ocorrerão reuniões quinzenais de planejamento e avaliação das atividades.

2. Da articulação pedagógico-metodológica:

Ficará a cargo do grupo de professores discutir um repertório comum e atividades comuns a serem realizadas nas oficinas oferecidas. Este critério tem por objetivo facilitar a junção de alunos de diferentes Unidades Escolares em uma mesma atividade como, por exemplo, em apresentações públicas ou gravações. Cabe ao poder público viabilizar os materiais necessários para a aplicação nas oficinas e nas aulas curriculares das atividades e repertório comum sempre que possível. Entende-se por materiais: textos, partituras, arranjos, cds de play-back e outros que sejam factíveis. Para outros materiais de consumo ou permanentes, os pedidos serão encaminhados aos setores correspondentes.

Por que música na escola?

Não obstante os diferentes projetos implementados e os diversos períodos por que tem passado a educação no Município de Florianópolis, salienta-se que mudam os gestores, trocam-se políticas e programas de governo, mas aulas de música continuam acontecendo na Rede Municipal por força de um entendimento que julga-se o mais adequado à realidade do município: o da possibilidade de o profissional trabalhar na linguagem artística em que se habilitou na graduação.

Daí a distinção entre permanência e continuidade que fazemos. Entende-se por permanência o oferecimento de aulas de música em uma mesma Unidade Escolar de um ano letivo para outro. Porém a permanência não é garantia de continuidade nas ações. A continuidade somente estará garantida mantendo o mesmo profissional Educador Musical⁸ ou discutindo, conforme fazemos hoje na Rede Municipal, juntamente com o Nupeart – Núcleo Pedagógico de Educação e Arte do Ceart/Udesc –, programas para cada série do ensino fundamental, de modo que, caso ocorra a mudança de profissional, o novo professor tenha condições de ter uma idéia do que os alunos já sabem e a partir daí iniciar a sua caminhada. Tais programas não pretendem ser uma camisa-de-força ou proposta acabada, mas sim elementos norteadores do percurso pedagógico.

A música é importante para a formação do educando por uma educação estética que busque também na imagem sonora uma chave para a compreensão da realidade artística que nos é dada neste momento histórico singular. No âmbito da escola, a música é freqüentemente citada por ser integradora, criando laços entre os alunos e retirando-os da rua e dos desvios da vida contemporânea, etc. Deve-se clarear que estes não são objetivos musicais, mas estão presentes na atividade de Educação Musical e são importantes.

Acrescenta-se como relevância da música para a educação escolar o fato de que é linguagem simbólica corrente no mundo atual, veiculando idéias e conceitos, vendendo produtos e, mesmo que os autores destas músicas não o saibam, difundindo ideologias. Também é importante na escola, pois comprovadamente realiza uma interação com o desenvolvimento da linguagem, com o desenvolvimento sensorio-motor e psicossocial das crianças e jovens envolvidos.

Ela é importante também porque é movimento. Movimento é vida e também a qualidade desta está relacionada à preservação sonora do ambiente em que vivemos. A poluição sonora nos aglomerados urbanos, e no município de Florianópolis não é diferente, atinge níveis preocupantes. Algo que não vemos, mas que nos afeta profundamente⁹.

⁸ O que somente acontece nas escolas onde há um professor efetivo.

⁹ Conforme discutido por Murray Schafer.

Acreditamos que esta proposta poderá contribuir a uma melhor compreensão por parte dos estudantes da Rede Municipal de Ensino do universo sonoro que os cerca e de suas implicações. Também acreditamos que articulado às demais ações implementadas por esta Secretaria Municipal de Educação e pelas diferentes Unidades Escolares poderá ajudar na melhoria dos indicadores escolares e da Rede Municipal de Ensino.

Referencias

BESEN, Carlos Lucas. *A Educação musical na visão de Villa-Lobos*. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação – Mestrado em Música. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

BORGES, Gilberto André. *A educação musical nas escolas: reflexão sobre a experiência desenvolvida junto da Rede Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis*. Monografia de graduação. Florianópolis: UDESC, 2003.

FIGUEIREDO, Sérgio. Documento referente à elaboração de Currículos - Música. In: PREFEITURA MUNICIPAL FLORIANÓPOLIS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. (Org.) *Subsídios para a reorganização didática no ensino fundamental*. Florianópolis: 2000, p. 233-249.

FINCK, Regina. *A prática coral: uma reflexão*. Monografia de Especialização em Educação Musical. Florianópolis: UDESC, 1997.

LIMA, Maria Helena de. Música na sala de aula: A experiência de três anos de implantação da música como disciplina curricular dentro da Educação Artística na Rede Municipal de Florianópolis (Um breve relato e impressões de três anos de trabalho em música junto a uma Unidade Escolar na Rede). In: PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. (Org.) *O movimento de reorganização didática: Instaurando uma nova práxis no Ensino Fundamental*. Florianópolis: 2000. p. 105-107.

MAIA, Maria. *Villa-Lobos. Alma brasileira*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. (Org.) *Interesse, pesquisa e ensino: uma equação para a Educação Escolar no Brasil*. Florianópolis: Ipol – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Projeto Nossa Rede Encanta*. Mimeo, 2006.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia musical brasileira no Séc. XX. Metodologias e tendências*. Brasília: Musimed, 2000.

SCHAFER, Murray. *O Ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.

Educação musical desde as raízes: musicalização de crianças com repertório do vernáculo paraense

Angela Rika Miyahara Fujiyoshi

Universidade Estadual do Pará
angela_rika@hotmail.com

Antônio Maria Fonseca Novaes Neto

Universidade estadual do Pará
emeiodevida@hotmail.com

Resumo: Trata-se de estudo sobre uma educação musical que considera o meio cultural como fator influente, necessário para o aprendizado musical. Utiliza a memória musical de raiz regional que também proporciona ao aluno a liberdade de criação. O Relato de experiência teve o objetivo de investigar sobre como tornar significativas as práticas musicais de raízes regionais, de modo a aproveitá-las numa educação musical significativa. A metodologia do estudo compreendeu pesquisa bibliográfica sobre o tema. Ao final, é apresentada proposta de educação musical que envolve repertório do vernáculo musical paraense.

1. Introdução

O projeto “Educação musical desde as raízes: Musicalização de crianças com repertório do vernáculo paraense” propõe um processo didático de musicalização acessível ao aprendizado de crianças do Ensino Fundamental, valorizando raízes culturais paraenses e contribuindo à formação de uma identidade cultural que aprecie as manifestações locais.

Hoje, a mídia impõe “músicas formatadas” para o consumo, sem compromisso com a educação. Nesse contexto, emerge o problema desta investigação: como tornar significativas as práticas musicais de raízes regionais para aproveitá-las numa educação musical significativa?

A educação de forma alguma pode ser ausente de significados. O ser humano deve conhecer os símbolos e ritos de seu povo, envolvendo as transformações porque estes passaram. Somente desta forma o homem pode aproximar-se de sua história cultural e inseri-la em seu cotidiano, conscientizando-se sobre suas origens e compreendendo o sentido de suas raízes.

2. Referencial teórico

Segundo Beyer (1999), o povo brasileiro possui uma musicalidade contagiante. A música é algo tão presente nas nossas vidas que sempre poderemos associar uma determinada música a algo que vivenciamos. Existem dois mundos: um em que a música ocupa nosso cotidiano, ao cantarmos e ouvirmos música; e outro, escolar, que oferece informações sobre a história, estrutura, características etc. Entretanto, esses dois mundos nem sempre dialogam. Aquilo que gostamos de

fazer e nos é interessante, como a música, algo que teríamos afinidade em buscar mais informações, nem sempre se apresenta de forma agradável em sala de aula.

A musicalização de um indivíduo depende de fatores perceptivos necessários para a significação sonoro/musical. A pessoa só poderá apreender música quando esses significados e suas experiências se tornarem compatíveis, estimulando o desenvolvimento de sua percepção musical.

Oliveira (2001) confirma a importância da identificação do aluno com o repertório escolhido para a musicalização. É claro que a autora pondera quanto ao risco do radicalismo que o intento pode adquirir se retirar a abrangência e universalidade que a música deve possuir em seu caráter educativo.

Neste contexto, as condições socioculturais do indivíduo são decisivas. Que tipo de música utilizar para a musicalização em uma sociedade em que os níveis culturais se apresentam marcantes?

O repertório erudito, pelo seu caráter extenso e elaborado, seria interessante se este fosse acessível a todas as classes sociais. A música do vernáculo paraense é assumida neste trabalho não como uma repressão ao erudito, mas como um meio facilitador de musicalizar, especialmente, aqueles que pouco têm acesso ao estilo clássico. Utilizar-se do repertório do cotidiano musical do aluno torna a musicalização mais natural e eficaz.

Souza (2000) ressalta que o termo “cotidiano”, no ato educativo, deve ser considerado como uma ferramenta metodológica a serviço do educador, no planejamento de suas aulas, aproximando as realidades do professor e do aluno e aguçando discussões durante a prática educativa, observando a pluralidade de interpretações e questionamentos, e evidenciando a diversidade. Dentro desta dinâmica, certamente, será necessária a constante atualização, bem como a inovação de métodos, e esse desafio envolve discussões extra-acadêmicas, englobando vários segmentos sociais.

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder as marcas e os valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a textura da sociedade a que se aplica. (FREIRE, 2002, p. 10).

A atenção especial a uma cultura vernácula não deve ser confundida com um purismo conservador no processo de reacender no seio da sociedade elementos que estão no alicerce da

memória cultural que forma sua identidade. As experiências trazidas do cotidiano podem conduzir o “fascínio” gerado pela sociedade de consumo e seus meios de massificação à vivência musical.

Considerando o meio social em que o aluno vive, devemos procurar uma metodologia de ensino que integre o meio social e o escolar. Freire (2002) apresenta uma pedagogia libertadora – a Tendência Progressista Libertadora (LIBÂNEO, 1986) –, atuando especialmente na educação não-formal. Conforme a análise de Freire, a educação tem papel fundamental na política social e a experiência de vida do aluno deve ser valorizada nas práticas educativas. Freire mostra a idéia de autogestão pedagógica, enfatizando o processo de aprendizagem grupal.

A teoria pedagógica de Freire vem sendo utilizada em meios formais, apesar da ênfase do autor à educação não-formal. Mais do que o simples aprendizado, a expectativa é de que os alunos atuem em sua realidade como agentes transformadores da sociedade. Para isso, os conteúdos são extraídos de temas geradores relacionados a questões da vida cotidiana dos educandos. O importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida.

Existem hoje algumas propostas de educação musical que podem ser associadas ao processo de musicalização proposto aqui, como a de Orff, que utiliza métodos ativos, como a percepção corporal com o uso da música folclórica, partindo da vivência do aluno para se chegar ao conhecimento teórico onde é exigida a participação efetiva dos alunos. Esse método também se caracteriza pela concepção global e ampla da educação da voz pela progressão na aprendizagem de aspectos rítmicos e melódicos, e pela abordagem da notação como uma formalização decorrente da experiência. Estimula, ainda, a criação por meio do improviso e a expressão de estruturas apreendidas (PENNA, 1996).

3. Proposta metodológica

A aplicação da proposta ora apresentada está sendo realizada no presente ano (2006), na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Vera Simplício, localizada no município de Belém (PA), no bairro do Telégrafo. Estamos aplicando esta metodologia em quatro turmas, de 1ª à 4ª séries, uma de cada série. As turmas são constituídas de cerca de 40 alunos, as aulas acontecem uma vez por semana, para cada turma, tendo 45 minutos de duração por semana.

Com a intenção de unir forças para a realização de um trabalho que possa levar estes alunos à conscientização musical no processo educativo, pretendemos, por meio desta proposta, não somente contribuir com o conhecimento musical dos alunos, mas também utilizar a música como

ferramenta básica para um trabalho social e cultural que possa fomentar nelas a esperança de uma cidadania digna.

Os objetivos desta proposta metodológica se dividem em três eixos:

1) a apreciação musical – percepção de elementos musicais a partir da audição; identificação e conceituação, evitando o hermetismo teórico; e análise dos elementos apreciados conforme o andamento do desenvolvimento do grupo;

2) a produção musical – a partir da execução de músicas do repertório apresentado pelos professores, somando-se ao repertório do cotidiano dos alunos; prática inicial de imitação, para mais tarde realizar a composição, ou a criação de versões que estimulem o improviso dos alunos; e

3) a contextualização do material abordado – abordagem histórica, política, social e econômica de todo o material musical (músicas, instrumentos, letras, estilos, ritmos etc.).

Além disso, deverão ser abordados alguns conteúdos básicos do programa de musicalização, conforme é descrito a seguir.

Ao apreciarem uma melodia, os alunos têm a possibilidade de perceber seus sons, analisar as alturas, as intensidades, a duração e os seus diferentes timbres. Só através da apreciação, identificamos quatro princípios básicos de conteúdo musical: altura (escala musical), intensidade (dinâmica), duração (pulsação, andamento, compassos simples, células rítmicas) e timbre.

No processo de execução das músicas, feitas tanto com a utilização de instrumentos musicais ou em canto coral, podemos trabalhar a pulsação, verificando a acentuação rítmica durante a memorização das letras e ao mesmo tempo trabalhar a sua dinâmica. Mas, para que o canto seja realizado, existe um trabalho de preparação vocal, envolvendo o relaxamento corporal, as técnicas respiratórias, as formas de se projetar a voz, sua afinação dentro do contexto melódico e a articulação das palavras, verificando a dicção das mesmas.

Paralelamente a estes conteúdos serão tratados os gêneros musicais, as origens de instrumentos percebidos, localidade em que a manifestação musical é originalmente realizada, verificando e relacionando as transformações de manifestações semelhantes em outras fontes musicais de períodos e regiões diversas.

Os conteúdos desenvolvidos em atividades de interação entre os alunos e os professores, utilizando jogos rítmicos a partir da sonoridade dos nomes de cada aluno, escolhendo repertório para ser apreciado com os alunos (este repertório não diz respeito somente ao que os professores trazem para a sala de aula, mas sim fruto de uma escolha conjunta). Estas músicas serão retiradas de suas

vivências pessoais, possibilitando trazer o cotidiano para dentro da sala de aula. Envolvem gêneros, como: carimbo, baião, maracatu, xote bragantino boi e frevo.

Também fazemos audição de composições vernáculas paraenses, ligadas a memória cultural da região, bem como composições as quais passaram por transformações ao longo dos tempos, constituindo um novo padrão estético.

Escolhido o repertório, seguimos o conteúdo básico para a musicalização. A partir de uma dinâmica de interpretação da música escutada, os alunos ilustram em forma de desenhos os significados obtidos na audição. Outra atividade feita visa a distinção dos diferentes timbres, escutados em uma das músicas apreciadas, ou obtidos através da vibração de objetos trazidos de casa para a sala de aula. Essa dinâmica conduz o aluno a apurar a percepção auditiva e o senso de observação, pois as vibrações dos instrumentos devem ser realizadas atrás de um pano, de modo a omitir visualmente do aluno qual o objeto vibrado, para que ele possa descobrir sua origem e caracterizar seus elementos (intensidade, duração, timbre e altura).

Identificados os elementos musicais, passamos a executar as músicas escolhidas no repertório, através do canto e também da utilização de instrumentos de percussão. O primeiro passo deve ser a imitação daquilo que é ouvido, para que os alunos possam conhecer como se utilizam os instrumentos e as técnicas vocais. Depois de já habituados com os instrumentos, podem partir para a criação, através de versões musicais e até mesmo de composições simples, trabalhando também a capacidade de improviso.

Com esta atividade, poderemos familiarizar os alunos com as possibilidades criativas dentro de uma única melodia, trabalhando seu ritmo, sua letra, suas intensidades, as técnicas de execução, entre outros elementos fundamentais para o desenvolvimento de suas musicalidades.

Alguns recursos são necessários para a aplicação desta proposta, como: aparelho de som, vídeo, figuras para atividades de recortes, cartolina, cola, tesoura, lápis, lápis de cor, giz de cera, jogos infantis musicais, sucatas trazidas pelos alunos, caderno de música e instrumentos trazidos pelos professores: flauta, violão e ganzá.

A avaliação dos alunos não tem finalidade de promoção, sendo realizada com o intuito de verificar o aproveitamento do aluno no processo de aprendizado de forma contínua e somativa.

Seguem abaixo critérios importantes para a avaliação (BRASIL, 1998):

- Interpretação, improvisação e composição, demonstrando alguma capacidade ou habilidade.

- Reconhecimento e apreciação dos seus trabalhos musicais e de seus colegas.
- Compreensão da música como produto cultural histórico em evolução.
- Reconhecimento e valorização do desenvolvimento pessoal em música nas atividades de produção e apreciação.

A avaliação desta proposta em sua execução está sendo realizada pela orientadora da pesquisa que assiste as aulas e se reúne semanalmente com os autores para discutir os procedimentos adotados, fazer sugestões, buscando superar possíveis distorções. Também os autores têm, nesses encontros de orientação, oportunidade de se auto-avaliarem.

4. Conclusão

A experiência a nos levou a vários questionamentos em relação ao alcance desse objetivo: O que os alunos gostam de ouvir, cantar ou dançar? Será que o material veiculado pela mídia merece tanto apreço a ponto de muitos outros materiais serem desconhecidos e desconsiderados? Como é a música da localidade onde o aluno nasceu e se criou? Como é possível executar uma proposta metodológica de educação musical, com a utilização de um repertório do vernáculo paraense, considerando sua memória e sua contemporaneidade, para crianças do Ensino Fundamental?

O relato teve como motivação principal a educação musical vinculada às raízes paraenses. No entanto, ao longo da pesquisa se verificou como necessária a ampliação da abordagem para obter maior interação com o cotidiano do alunado, bem como uma cuidadosa atenção com as transformações de elementos da cultura de raiz da região e a incorporação de um conteúdo universal, que também possa ser considerado vernáculo na formação de uma repertório a ser utilizado em sala de aula.

Estamos certos da importância da aplicação da vivência musical que cada aluno traz de seu meio para uma musicalização contagiante e participativa que incentive a criação de uma certa intimidade dos alunos com as músicas trabalhadas. Por nossa vez, quisemos acrescentar a esse repertório músicas do vernáculo paraense que valorizem a identidade cultural dos alunos.

Por fim, o reflexo que a mídia possui na formação cultural das crianças fez com que o presente estudo almejasse o despertar de um senso crítico, no intuito de contestar a qualidade e importância do repertório musical dos meios de comunicação de massa, e despertar o interesse por outros segmentos que possuem material disponível, tanto para o entretenimento como para um processo pedagógico, mas se encontram ofuscados.

Referências

BEYER, E. (Org.). *Idéias para a educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999. (Cadernos de Autoria, 4).

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. Educação e atualidade brasileira. In: ROMÃO, José Eustáquio (Org.). *Depoimentos Paulo Rosas, Cristina Helniger Freire*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos, *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. *Música na escola brasileira: frequência de elementos musicais em canções vernáculas da Bahia utilizando análise manual e por computador - sugestões para aplicação na educação musical*. Porto Alegre: ABEM, 2001.

PENNA, Maura. Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições. In: PIMENTEL, Lúcia Gouvêa (Coord.). *Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino* 2. ed. Belo Horizonte: C/ARTE, 1996. p. 80-96.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre. Programa de Pós-Graduação em Música/ UFRGS, 2000.

Educação musical e saúde do músico: proposta de formação complementar através de um ambiente virtual de aprendizagem

Thaís Branquinho Oliveira Fragelli

Universidade de Brasília (UNB)
thaisbranquinho@hotmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta uma proposta de construção de um ambiente de aprendizagem virtual, que tem como objetivo proporcionar o acesso a materiais educativos interativos já elaborados, e outros em fase de construção, ambos em Macromedia Flash, relacionados à saúde do músico, com hiperlinks contendo material suplementar de interesse e textos. É uma iniciativa voltada à formação profissional mais consciente e preparada para a futura atividade. Baseou-se em um trabalho preventivo realizado por três anos, em uma escola de música localizada em Brasília, na área de saúde ocupacional. Esta proposta justifica-se pela necessidade que esta população apresenta e que já foi documentado por vários pesquisadores e educadores musicais, de um material didático-pedagógico específico, principalmente no processo formação profissional, no que diz respeito ao desgaste físico que a área proporciona, e os recursos preventivos que poderiam ser adotados. E, também pelo crescimento da informática e, em particular da internet, que vem se tornando um recurso facilitador nos processos ensino-aprendizagem. Espera-se disponibilizar o ambiente de aprendizagem com um questionário que possibilite verificar não só a qualidade do material publicado, como também a repercussão das informações enquanto material educativo e produtor de uma mudança de hábitos e comportamentos.

Pesquisas afirmam que os distúrbios de origem ocupacional que acometem trabalhadores representam hoje um problema epidêmico. São registrados no Brasil cerca de 30 mil casos/ano (OLIVEIRA, 2002). Por muito tempo, os estudos foram direcionados aos trabalhadores de escritório e indústrias, porém, evidencia-se o aumento em outras categorias a exemplo dos músicos (ZAZA, CHARLES, MUSZYNSKI, 1998; COSTA, 2003). Tal aumento se deve a escassez de medidas educativas voltadas a estes profissionais (COSTA, 2003; PEDERIVA, 2005).

A profissão de músico e, em especial, o processo de sua formação profissional, através de uma análise coerente dos potenciais fatores de risco de lesões e do fenômeno adoecer, é um trabalho que favorece a ruptura das condições de bem-estar e saúde. Considerando tais aspectos, tornam-se imprescindíveis propostas pedagógicas com orientações acerca da atividade profissional contextualizando os princípios educativos aplicados à saúde (COSTA, 2003; PEDERIVA, 2005).

Em pesquisa realizada por Pederiva (2005) foi evidenciado, através de entrevistas, a deficiência na formação de docentes no que se relaciona às questões do corpo. Não há no curso de Licenciatura em Música, segundo os entrevistados da pesquisa, nenhum tipo de orientação específica no que diz respeito aos desconfortos ou dificuldades corporais, havendo assim uma falta de conhecimento de estudos específicos voltados para o corpo na aprendizagem musical. Pederiva (2005) relata que os entrevistados transmitem as orientações do mesmo modo como lhes foi

ensinado, através de vivências e experiências, e não por meio de conhecimentos adquiridos de modo sistematizado e baseados em pesquisas.

A presente proposta tem como objetivo geral propor um modelo de ambiente virtual de aprendizagem com a utilização de recursos multimídia aplicado à educação em saúde ocupacional para estudantes, profissionais músicos e docentes, como complementação da educação musical.

Brandfonbrener e Kjelland (2002) afirmam que músicos e educadores devem buscar soluções para os aspectos relacionados à saúde do músico. No que tange este aspecto, a época para o início do trabalho preventivo, defendida pelos autores, seria nos primeiros anos de educação musical no instrumento com a inserção de bons hábitos de postura nos alunos, evitando excessivas repetições, controlando a fadiga e tensão e estimulando exercícios de rotina. Nesta perspectiva não se pode desconsiderar a necessidade de interdisciplinariedade entre as áreas de saúde e a educação musical.

Segundo Costa (2003) a educação para a saúde do músico, é um campo ainda pouco explorado, e deve ser considerada como um fator preventivo, neste aspecto, professores e alunos precisam conhecer mais sobre anatomia e fisiologia do corpo relacionadas à prática musical e assim torná-la mais eficiente (POVOAS, FIGUEIREDO E AMARAL, 2003).

Neste contexto, com o aperfeiçoamento das novas tecnologias de informação e comunicação, tornou-se necessário pensar a educação, em todas as suas aplicações, por uma ótica contemporânea. Nesta perspectiva, são considerados como promissores a inserção de métodos e recursos tecnológicos que tornem mais eficazes os processos educativos (BARILLI e CUNHA, 2004), além de facilitar o acesso as informações.

Esta proposta vem contribuir para a problemática colocada por alguns autores (LEDERMAN, 1984; ANDRADE e FONSECA, 2000; COSTA e ABRAÃO, 2002; COSTA 2003; POVOAS, FIGUEIREDO e AMARAL, 2003; FRAGELLI et al; 2003, PEDERIVA, 2005), na medida que tem por finalidade propiciar não só uma nova metodologia dinâmica, interativa e que atenda as expectativas desta população por informações especializadas, mas também, disseminá-la através de um recurso já popularizado, a internet, estendendo a divulgação de conceitos e processos que conduzam a uma adequada higiene postural, contribuindo não só para atualização dos métodos pedagógicos para promoção de saúde do músico, como também para a construção de um saber autônomo e conseqüentemente uma formação profissional mais consistente. Neste contexto, este trabalho propõe uma reflexão sobre o espaço de aprendizagem e as práticas didático-pedagógicas atuais na área de saúde do músico e a necessidade de inserção de conceitos relacionados a prevenção de lesões na educação musical, aspecto tão importante na formação de profissionais.

Nesta perspectiva, as tecnologias educacionais, em especial a informática, ganham cada vez mais espaço e surgem como um recurso que vem acrescentar neste processo ensino-aprendizagem.

Estudos têm demonstrado que, de fato, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) têm provocado mudanças qualitativas na aprendizagem em várias áreas de conhecimento (CAMPOS, ROCHA, CAMPOS, 1998; LÉVY, 1999). As novas técnicas rompem as barreiras, reformulam conceitos, propiciando com que a informação tenha bidirecionalidade, seja colaborativa e interdisciplinar (CAMPOS, ROCHA, CAMPOS, 1998). Neste contexto, torna-se um campo a ser explorado. E, dentro das TIC's, um recurso que tem se destacado é a internet, que assume um caráter democrático, na medida que permite com que qualquer pessoa possa se conectar a rede (BARILLI e CUNHA, 2004; LÉVY, 1999). Nesta perspectiva, deve-se considerá-la como um meio de comunicação que abre novas possibilidades para a disseminação de qualquer informação, na maioria das vezes, de forma imediata e em grande extensão, além de tornar disponível a informação necessária de acordo com o interesse de cada sujeito. A expansão da internet elimina problemas de tempo e localização geográfica, estuda-se quando e onde o aluno estiver, sem ter compromissos com horários e locomoção e ainda aumenta significativamente da transmissão do conhecimento, que pode ser disseminado mais facilmente (ALVES, 2002; LEVY, 1999).

A educação mediada por computador via internet constitui uma das modalidades de ensino-aprendizagem, que possibilita a auto-aprendizagem e a construção coletiva do saber, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (ALVES e NOVA, 2003), podendo ser um recurso eficaz para formação complementar em saúde do músico na educação musical.

Assim, pretende que o usuário (professor, educando e músico) tenha através de do ambiente de aprendizagem, a oportunidade de:

- Ter acesso ao conhecimento relacionado a saúde do músico;
- Complementar a formação musical;
- Desenvolver uma formação mais consciente e crítica frente o trabalho do corpo na performance musical;
- Estimular sempre a busca de conhecimento, consciente e construído e não apenas assimilado acerca dos aspectos relacionados a prevenção;
- Desenvolver habilidades para repassar o conhecimento aprendido de forma consciente;

- Adquirir um aprendizado que estimule a busca por alternativas que proporcione a melhoria da qualidade de vida e estimule a adoção de hábitos saudáveis;

Procedimentos metodológicos

Através desta proposta pretende-se criar um modelo de um ambiente virtual de aprendizagem com a utilização de recursos multimídia, utilizando Macromedia Flash MX, para músicos, estudantes e docentes e, avaliar o resultado da inserção desta nova proposta pedagógica quanto à aceitação e as possíveis mudanças no comportamento e hábitos posturais e sua contribuição para educação musical.

Este ambiente proporcionaria acesso a materiais educativos já elaborados (como demonstrado nas figuras 01 e 02) e outros em fase de construção relacionados à saúde do músico com hiperlinks contendo material suplementar de interesse, textos, artigos e pesquisas na área. Será disponibilizado ainda um espaço para fóruns onde os usuários poderão debater sobre os temas expostos.



Figura 01. Interface de abertura do material educativo relativo a teoria de prevenção.

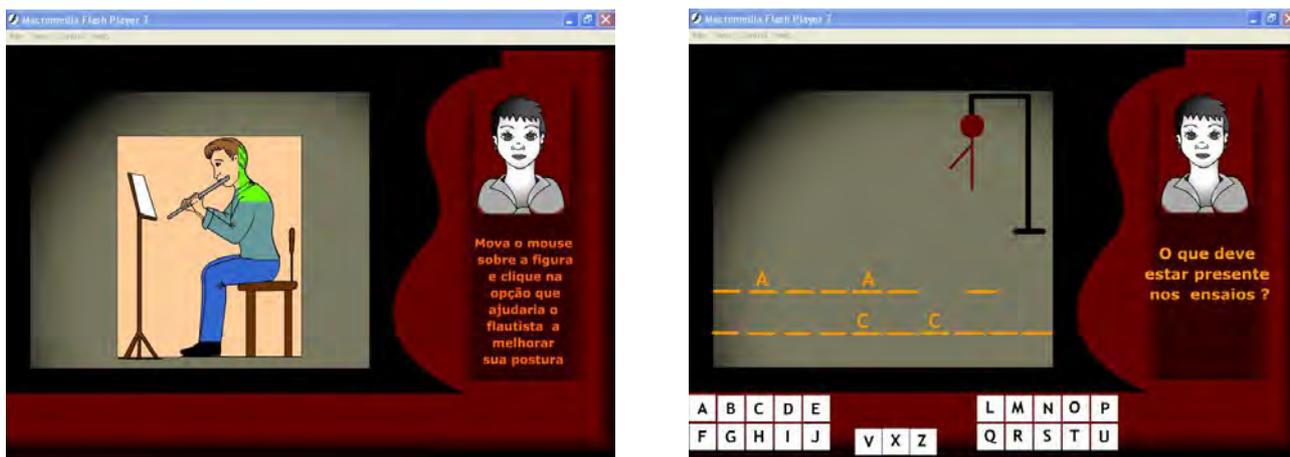


Figura 02. Interface de dois jogos a serem inseridos no ambiente de aprendizagem para prática dos conceitos teóricos.

A principal ferramenta a ser utilizada é o Macromedia Flash MX. O Macromedia Flash, é um programa desenvolvido pela Macromedia para criação de páginas e/ou componentes gráficos e interativos para Web (imagens, botões, menus e banners) através da geração de gráficos vetoriais que mantêm baixo o tamanho dos arquivos, destaca-se por conter vários recursos reunidos facilitando a sua utilização.

A análise da aceitabilidade da contribuição para o aprendizado será realizada através de uma coleta de dados através da aplicação de questionário disponibilizado no ambiente on-line após a utilização do objeto de aprendizagem. Será utilizado um questionário de caracterização dos usuários, que nos permitirá obter informações dos sujeitos (idade, origem, nível de formação e familiaridade como uso da internet). Em seguida, responderão a questões relacionadas a utilização do ambiente on-line, elaboradas com base no Modelo de Aceitação de Tecnologia (TAM) (DIAS, ZWICKER e VICENTIN, 2003) e a contribuição do material na educação musical como formação complementar. Para que as respostas por eles apresentadas sejam quantificadas e analisadas, será utilizada escala Likert de 5 pontos (OLIVEIRA, 2001).

Espera-se com esta proposta pedagógica inserir conceitos sobre formas de prevenção de lesões para população de músicos, estudantes e educadores para complementação da formação destes profissionais.

Referências

- ALVES,Lyn; NOVA,Cristiane.Educação a Distância:Limites e Possibilidades.In: ____ *Educação a Distância:Uma Nova Concepção de aprendizado e Interatividade*.São Paulo:Futura, 2003.
- ALVES, Andréia Cristina Oliveira. *Proposta de um modelo para a implementação de um ambiente inteligente para o ensino de informática médica*. Florianópolis,2002.114f. Dissertação (Mestrado)- Departamento de Engenharia de Produção,UFGS.
- ANDRADE EQ, FONSECA JGM. Artista-atleta: reflexões sobre a utilização do corpo na performance dos instrumentos de cordas. *Per. Musi*. Belo Horizonte, v.2, p.118-128, 2000.
- BARILLI, Elomar Christina Vieira Castilho; CUNHA, Gerson Gomes. Desenvolvimento, aplicação e avaliação de ambiente de aprendizagem baseado em realidade virtual para formação profissional permanente de recursos humanos a distância, cuja competência exija o desenvolvimento de habilidades motoras: uma proposta de aplicação no campo da saúde.In:CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA,11., 2004, Salvador. *Anais Eletrônicos*. Disponível em:<<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/174-TC-C3.pdf>>. Acessado em: 10/09/2005.
- BRANDFRONBENER, A.; KJELLAND, J. Music medicine. In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G. *The science and psychology of music performance*. Oxford: University Press, 2002. p. 83-98.
- CAMPOS,Fernanda C.A, ROCHA,Ana Regina C.da, CAMPOS,Gilda H.B.de. Design instrucional e construtivismo:em busca de modelos para o desenvolvimento de software.In:CONGRESSO RIBIE,4., 1998, Brasília. *Anais Eletrônicos*. Disponível em:<http://www.niee.ufrgs.br/ribie98/TRABALHOS/250 M.PDF>. Acessado em: 19/10/2005
- COSTA,Cristina Porto. *Quando tocar dói: análise ergonômica do trabalho de violistas de orquestra*. Brasília, 2003. 147f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia,.UnB.
- COSTA,Cristina Porto; ABRAÃO, Júlia Issy. Músico Profissão de Risco? In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE ERGONOMIA,7.,e CONGRESSO BRASILEIRO DE ERGONOMIA,12., 2002, Recife, *Anais*.
- DIAS,Marcelo Capre ;ZWICKER,Ronaldo;VICENTIN,Ivan Carlos. Análise do modelo de aceitação de tecnologia de Davis. *Spei* v.4, n.2, p.15-23,.2003.
- FRAGELLI,Thaís Branquinho Oliveira et al. Relato de experiência: Primeira Semana da Performance. In : ENCONTRO ANUAL DA ABEM,12.,COLÓQUIO DO NEM,1.,2003, Florianópolis. *Relação de Trabalhos*. Florianópolis: UDESC, 2003. CD-ROM
- GAZZINELLI , Maria Flávia et al .Educação em saúde: conhecimentos, representações sociais e experiências da doença.*Cad. Saúde Públ*, Rio de Janeiro, v.21,n.1,p.200-206, jan-fev, 2005
- LEDERMAN, R.J. Occupational Injuries of String Players: Some Thoughts on Etiology, Diagnosis, and Treatment.In:ASTA CONFERENCE,1984,Illinois,*Sforzando!Music Medicine for String Players*.Illinois: Anne Mischakoff, 1984.

LEVY, Pièrre. *Cibercultura*. São Paulo: 34, 1999.

OLIVEIRA, João Ricardo Gabriel de..D.O.R.T./L.E.R. (Causas e Conseqüências) ..In:..... *A Prática da Ginástica Laboral*.Rio de Janeiro: Sprint. 2002.

OLIVEIRA,T.M.V. Escalas de Mensuração de Atitudes: Thurstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert. *Admin. On Line*. v. 2, n. 2(abril/maio/junho- 2001). Disponível em <http://www.fecap.br/adm_online/art22/tania.htm> Acessado em: 04/10/2005.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins.*O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores*.Brasília,2005. 134f.Dissertação(Mestrado)-Faculdade de Educação, UCB.

POVOAS,M.B.C.;FIGUEIREDO,C.;AMARAL,G.Fadiga e Rapidez do Movimento na Ação Pianística.In:CONGRESSO DA ANPPOM, 14.,2003,Porto Alegre. *Anais*. Porto alegre: UFRGS, 2003

ZAZA C, CHARLES C, MUSZYNSKI A. The Meaning Of Playing-Related Musculoskeletal Disorders To Classical Musicians. *Soc. Sci. Med* 1998; 47 (12):2013-2023.

ZORNOFF,D.C.M. et al.Explorando recursos multimídia em um programa de educação em saúde.In:CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA EM SAÚDE,9.,Ribeirão Preto, 2004. *Anais Eletrônicos*. Disponível em: <http://www.hu.ufsc.br/IX_CIBS/trabalhos/arquivos/114.pdf> Acessado em : 02/02/2005.

Educação musical e tecnologia aplicada à acústica: uma proposta de introdução à música contemporânea

Henderson de Jesus Rodrigues dos Santos
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
henderson_rodrigues@hotmail.com

Resumo: Este relato tem por objetivo central descrever uma experiência onde foi aplicada uma proposta de introdução à estética e à história da música contemporânea, através do uso da tecnologia aplicada à acústica. A experiência em questão ocorreu no último SBPC Jovem em Fortaleza, em um curso ministrado em dois dias acerca de técnicas de síntese sonora na música atual. As problemáticas envolvidas em um curso desta natureza, perpassam desde a abrangência do conhecimento dos alunos acerca da música contemporânea, até seu envolvimento com leis da acústica. O conteúdo que procuramos abordar envolveu técnicas de síntese sonora por computador, introdução à história da música do século XX, estética básica e música e tecnologia no mercado fonográfico. Optamos como metodologia, aplicar a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical proposto por Keith Swanwick. Os resultados da experiência demonstram que alguns aspectos da história da música e mesmo da estética musical puderam ser abordados de forma fácil e que as leis da acústica que se direcionam à síntese sonora tornou-se ponte para o desenvolvimento lúdico da linguagem musical no computador, permitindo um ambiente de descobertas e incentivando os alunos a realizarem futuras pesquisas.

Caracterização do curso

A experiência de que trata esta comunicação se deu em um curso proposto à 57^a reunião do SBPC no período de 18 a 22 de Julho de 2006, realizado em Fortaleza no Campus da Universidade Estadual do Ceará. O curso abordou uma introdução à estética do século XX e à técnica de síntese sonora por computador para alunos oriundos do ensino Médio e portanto, a não músicos. O material didático não previa longos textos, ou mesmo a utilização de instrumentos musicais em sala de aula, e o curso teria que ser realizado em um prazo de dois dias sendo uma carga horária de 8 horas no total.

Sobre as necessidades educacionais

Nas condições em que deveria ser realizado o curso, muitas foram as problemáticas didáticas que puderam ser identificadas. Uma primeira dificuldade seria o fato de que os alunos não eram estudantes de música, uma vez que seriam abordados tópicos acerca de estética e música contemporânea era imprescindível, em um estudo regular e formal da música, que os alunos fossem “iniciados” musicalmente e que, preferivelmente, dominassem a linguagem técnica de pelo menos um instrumento musical. Outra problemática, porém de certa forma secundária a anterior, é que, em se tratando da área de estética musical, era importante que os alunos tivessem uma base do

conhecimento de filosofia, fato improvável, uma vez que no atual ensino médio pouco ou nenhum conhecimento é trabalhado neste sentido em nossas escolas.

O conteúdo ainda previa um direcionamento para um lado menos filosófico ou artístico, promovendo assim uma Interdisciplinaridade entre música, tecnologia e acústica. A demonstração didática e o aprendizado acerca de síntese sonora por computador só seriam possíveis, caso os alunos de alguma forma entendessem as leis básicas de funcionamento das ondas e, portanto um conhecimento básico sobre acústica e computação eram requisitos para este desenvolvimento.

A escolha da metodologia e a organização do conteúdo

Para dar conta dos diversos contextos que envolveram a proposta, escolheu-se a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical proposto por Keith Swanwick e seu modelo TECLA¹. Esta abordagem foi escolhida tendo em vista a possibilidade de trabalhar aspectos de descoberta através do estágio de composição e, sobretudo na formulação de um conceito maior do que pode ser música para o aluno, estes objetivos eram essenciais para o desenvolvimento da estética contemporânea. O conceito de música abordado foi o de Murray Schafer (1991). Desta forma poderíamos aplicar os princípios de Swanwick (2003) de metáforas musicais à música contemporânea, isto porque para Schafer:

A música é, sobretudo, nada mais do que uma coleção dos mais excitantes sons concebidos e produzidos pelas sucessivas operações de pessoas que têm bons ouvidos. O constrangedor mundo de sons à nossa volta, tem sido investigado e incorporado à música produzida pelos compositores de hoje. A tarefa do educador musical é, agora, estudar e compreender teoricamente o que está acontecendo em toda parte, ao longo das fronteiras da paisagem sonora do mundo. (SCHAFFER, 1991, p. 187-188).

O direcionamento metodológico ainda privilegiaria o ato de compor através do computador. Os princípios da acústica e, sobretudo as técnicas de síntese sonora por computador, seriam apoiados pela aplicação da literatura e para experimentação composicional. Esta atitude, que em nossa experiência trouxe maior nível de interação e comprometimento por parte do aluno, se direciona em função das palavras de Swanwick:

Uma vez que a composição permite mais tomadas de decisão ao participante, proporciona mais abertura para a escolha cultural. [permitindo ao aluno] trazer suas

¹ No original: CLASP. Traduzido no Brasil como TECLA – Técnica, Execução/performance, Composição, Literatura e Apreciação, por Alda Oliveira e Liane Hentschke.

próprias idéias à microcultura da sala de aula, fundindo a educação formal com a música de fora (SWANWICK, 2003, p. 68).

As escolhas metodológicas levaram ao uso da tecnologia como ferramenta para o desenvolvimento das metas didáticas. Isto permite ir de encontro à prática atual, uma vez que o uso da tecnologia no ensino da música tem se limitado a jogos educacionais ou softwares muitas vezes não direcionados como editores de partituras ou seqüenciadores. Neste sentido Almeida e Junior (2000), observam que se a tecnologia for utilizada apenas como modismo, sem um plano pedagógico definido estará fadado ao fracasso. Uma vez que esta deverá ser encarada como necessidade social das mudanças ocorridas nos últimos anos (ALMEIDA; JUNIOR, 2000).

A organização do conteúdo a ser desenvolvido seguiu alguns critérios. Este deveria se permitir enquadrar na metodologia e ainda proporcionar aos alunos uma condição de autônomo, ou seja, a abrangência do conteúdo aliado ao estado metodológico proposto tinha que permitir que o aluno fosse capaz de tomar decisões, de auto-regular o processo de aprendizado individual. Neste sentido observamos as palavras de Belloni (2001):

Por aprendizagem autônoma entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e auto-regular este processo. (BELLONI, 2001, p. 39)

Estas prerrogativas permitem trabalhar o conteúdo de forma mais criativa e intuitiva, ou seja, nas palavras de Zamboni (2001) “de uma forma ou de outra, a criatividade está intimamente ligada à sensação de descoberta. É algo novo, é um caminho encontrado para se solucionar alguma coisa, e só depois de encontrado percebe-se qual foi este caminho” (ZAMBONI, 2001, p. 31). Pretende-se então caminhar para uma prática que tornaria o aluno mais criativo apoiado nas palavras de Chermann e Bonini:

Como se pretende um aluno criativo e intuitivo, é desejável que ele seja um bom intérprete de instruções e tenha equilíbrio na tomada de decisões. [...] como podemos ver, é preciso romper com os antigos paradigmas educacionais e permitir que a criatividade a escolha (dirigida) possam construir um cidadão mais livre. (CHERMANN; BONINI, 2000, p. 42 e 43)

O uso do computador por parte do aluno não seria, neste sentido que coloco, uma total novidade, uma vez que a tecnologia tem auxiliado diversos processos de ensino aprendizado nas escolas de ensino Fundamental ou Médio. Se considerarmos que para a maioria das crianças e adolescentes, o manuseio de computadores e outros recursos é natural, familiar e intuitivo, o

desenvolvimento de conceitos tecnológicos para uso na música seria uma ampliação de conceitos já interiorizados pelos alunos.

Para Iazzetta (1997), o uso da tecnologia nos processos musicais poderia preparar de forma mais abrangente o músico para as novas necessidades da produção musical, pois para este autor, todo músico um dia terá que entrar em um estúdio de gravação e deverá saber manusear o aparato tecnológico presente para que possa produzir uma gravação. Ainda observa com relação às Universidades brasileiras que não há “nenhum esforço para tirar proveito das possibilidades que a rede mundial de computadores pode oferecer à música” (IAZZETTA, 1997, p. 163).

Conclusão

O uso das novas tecnologias de informação e comunicação sobretudo o computador, esta intimamente ligado ao desenvolvimento da música de vanguarda especificamente aquelas que utilizam processos digitais de criação musical, das quais são exemplos a música eletroacústica, a músicas de “DJ”, a *tecno-music* entre outras. Não podemos permitir que se crie uma visão fetichista que a partir da tecnologia tudo é possível. Os conceitos próprios da música e, no caso desta experiência, os da acústica, embora possam ser experimentados pelo uso do computador de forma simples, não são e não devem ser tratados como simplistas ou, na visão estabelecida em muitas escolas, como ultrapassada. Um instrumento musical não pode ser substituído pelo som sintético em *loop*, e nem o uso indiscriminado de software de criação de sons não substituirão a criatividade do compositor. Haverá um espaço para ambos na construção do discurso musical e é importante que o desenvolvimento didático musical aborde tais questões quando forem pertinentes.

Referências

ALMEIDA, Fernando José; JÚNIOR, Fernando Moraes Fonseca. *Proinfo: Projetos e ambientes inovadores*. Secretaria de Educação a distância. Brasília: Ministério da educação, Seed, 2000 (Série de estudos, Educação a distância)

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas, SP: Autores associados, 2001.

CHERMANN, Maurício; BONINI, Luci Mendes. *Educação a distância: Novas tecnologias em ambientes de aprendizagem pela Internet*. São Paulo: Universidade Braz Cubas. 200?.

IAZZETTA, Fernando. O fonógrafo, o computador e a música na universidade brasileira. In: ANPPOM, X, 1997, Goiânia. *Anais do X Encontro Nacional da ANPPOM*, 161-165.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de: Marisa Trenc. Fonterrada et al. São Paulo: UNESP, 1991.

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

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. 2. ed. Campinas/SP: Autores associados, 2001.

Educação musical nas escolas de imigrantes alemães: uma análise a partir de manuais escolares de música

Luciane Wilke Freitas Garbosa
Universidade Federal de Santa Maria
lwilke@smail.ufsm.br

Resumo: O presente estudo buscou analisar as concepções de educação musical que permearam a produção de dois cancionários selecionados, *Es tönen die Lieder...* e *Kommt und singet!* utilizados nas escolas teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul, na década de 30. Através de um estudo de natureza histórica, dentro de uma abordagem qualitativa alicerçada sobre a hermenêutica, buscou-se uma análise amparada pela história cultural, tomando-se como referência os estudos dirigidos por Roger Chartier (2002, 2001a, 2001b, 2001c, 1997, 1992, 1990). Além dos manuais analisados, jornais, documentos da época, entrevistas e questionário ampararam esta investigação. Verificou-se que os cancionários organizados por Wilhelm Schlüter e Max Maschler, se constituíram nos alicerces da área dentro do contexto e da época examinados, contemplando as necessidades das comunidades. As obras conjugaram melodias da tradição cultural alemã com canções em português e hinos pátrios brasileiros, contribuindo para a formação da teuto-brasilidade.

Introdução

Como professora substituta, há alguns anos atrás, vivenciei a carência de estudos relacionados à história da educação musical no Rio Grande do Sul. Em decorrência desta ausência, senti a necessidade de conhecer e registrar a história da minha realidade, e este fato deu origem ao tema desta pesquisa.

Mediante estudos de caráter exploratório, buscando-se o levantamento e o exame preliminar de materiais voltados à história da Educação Musical no Rio Grande do Sul, a escolha do tema recaiu sobre os cancionários *Es tönen die Lieder...* e *Kommt und singet!* A seleção dos cancionários se deu em virtude da relevância desta produção para a educação musical da época, os quais integraram o corpo da literatura escolar destinada aos descendentes de alemães.

Desta forma, o presente estudo objetivou analisar as concepções de educação musical que permearam a produção de dois cancionários selecionados, utilizados nas escolas teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul, na década de 1930. Considerando-se o propósito do estudo, questionou-se: Que concepções de educação musical permearam a produção dos cancionários organizados por Wilhelm Schlüter e por Max Maschler? Quais as funções dos manuais selecionados para a educação musical efetuada nas escolas teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul, na década de 1930? Que conteúdos musicais e educacionais ficam expressos nos cancionários? De que forma a identidade teuto-brasileira se faz representada nos cancionários? O estudo justificou-se em virtude de analisar manuais que marcaram uma época, se constituindo em reflexos do contexto em que foram produzidos e fontes de informações sobre as concepções que nortearam a área de conhecimento.

Desta forma, os cancioneiros se caracterizam como documentos escritos da educação musical da década de 30, compreendendo encaminhamentos das instruções que permearam as aulas de música. Da mesma forma, o estudo contemplou o registro de uma história que não se faz presente, enquanto foco de investigação, no corpo de estudos já realizados pela área, no Brasil.

Aproximações à literatura

Os estudos voltados ao livro didático representam uma parcela da história da educação brasileira, no qual as concepções que permeiam a produção de textos e impressos se transformam em cultura escolar. Em virtude de sua natureza, o livro escolar se faz circundado por questões político-ideológicas, econômico-materiais e histórico-culturais, sendo tema de estudo em diferentes áreas do conhecimento. Além da história da produção editorial, as temáticas contempladas pelas pesquisas se voltam ao currículo, identidade, metodologias e práticas que permearam o cotidiano institucional. Sujeito aos interesses de um mercado consumidor, bem como ao desenvolvimento das técnicas editoriais, o livro escolar é também o receptário de conteúdos educacionais, caracterizando-se como um dos principais suportes do ensino e um objeto privilegiado para investigações.

Poucos são os estudos voltados ao ensino de música no contexto examinado. Neste sentido, partiu-se de pesquisas que focalizam o material didático elaborado para as escolas comunitárias da época. Neste sentido, Lúcio Kreutz constitui-se em uma referência, empenhando-se em investigações que compreendem o levantamento, a listagem e breves análises de manuais didáticos utilizados nas escolas comunitárias (KREUTZ, 2002, 1994), bem como em estudos voltados à representação ou construção da identidade teuto-brasileira (KREUTZ, 1997, 1996; KREUTZ; KREUTZ, 2002). Destacam-se ainda os estudos de Flores (1983), Grützmann (1999) e Kreutz (1999) que, mesmo de forma indireta, tratam de questões ligadas à música dentro dos impressos teuto-brasileiros.

No campo da educação musical, verificam-se abordagens distintas, destacando-se os estudos de Franklin, N., 2002; Oliveira, F. 2000; Souza, B., 1999, 1997; Torres, 2002; e Souza, J., 1993. Os estudos levantados focalizam, sobretudo, conteúdos, metodologias, ideologias que perpassaram as produções, bem como representações refletidas nas obras, contribuindo não só para a história do impresso pedagógico-musical, mas para a Educação Musical no Brasil.

Referencial teórico

A partir dos estudos dirigidos por Roger Chartier (2002, 2001a, 2001b, 2001c, 1997, 1996, 1992, 1990), elaborados a partir do tripé texto - livro - leitura, buscou-se uma análise amparada pela história cultural, no sentido de compreender-se o “modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, pp.16-17). Neste sentido, buscou-se a compreensão dos processos de produção do texto e do impresso, das práticas de leitura, bem como dos espaços e das comunidades de leitores erigidas em torno do livro.

O processo de produção do texto se dá mediante o trabalho de um autor ou de um organizador. Tal processo inclui escolhas, que numa obra pedagógica se voltam à veiculação de um discurso e à modificação de conhecimentos e de comportamentos. A produção do impresso, utilizado como suporte do texto e fruto de resoluções de natureza editorial, conduz à materialidade do livro, englobando aspectos ligados ao formato da edição, às formas tipográficas, e à encadernação. As práticas caracterizam as leituras efetuadas e, neste estudo, compreendem práticas coletivas, socializadoras, multiplicadoras, favorecendo a veiculação de idéias. Texto e impresso são produzidos mediante competências atribuídas ao leitor, ajustando-se às suas necessidades, expectativas, e aos espaços onde a leitura é efetuada.

Metodologia

A concepção metodológica que amparou este estudo recaiu sobre a pesquisa histórica a partir de uma abordagem qualitativa, amparada pela hermenêutica. De acordo com Wiersma (1991, p.203), a pesquisa histórica se caracteriza como um processo sistemático de descrição, análise e interpretação do passado, baseado em informações coletadas relacionadas ao objeto de estudo. Neste sentido, a pesquisa histórica em educação musical se configura mediante a busca dos saberes e práticas que nortearam as experiências pedagógico-musicais vivenciadas, desencadeadas em instituições escolares ou em conservatórios, bem como em contextos não-escolares. Compreendem ainda estudos voltados à trajetória e à atuação de professores e personalidades da área (GARBOSA, 2002).

A abordagem qualitativa de pesquisa se configura como um dos enfoques mais utilizados nas investigações acadêmicas voltadas à educação. De acordo com Mark (1996, p.38), “most aspects of historical research are qualitative in nature.”¹ A hermenêutica, corrente filosófica voltada

¹ “Muitos aspectos da pesquisa histórica são qualitativos por natureza.”

à interpretação de textos, é tratada neste estudo a partir de um enfoque geral, considerando-se as características principais que fundamentam esta abordagem interpretativa.

Como técnicas de pesquisa utilizou-se a coleta de materiais documentais, a entrevista semi-estruturada², e o questionário³. Além disso, incluiu-se na análise o periódico *Das Schulbuch*⁴, editado pela Rotermund entre 1917 e 1938; o jornal *Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul*⁵, editado pela Associação de Professores, entre 1901 e 1939, e os Relatórios Anuais do *Lehrerseminar*⁶ publicados nos anos de 1930, 32, 34, 35, e 36.

Análise dos dados

A análise dos dados foi efetuada a partir da organização e do exame preliminar dos dados. As entrevistas e o material documental foram agrupados, transcritos e traduzidos, possibilitando uma organização de acordo com o tipo de informação disponibilizada. O ponto inicial das leituras foi ancorado nos materiais documentais, os quais revelaram dados não explorados referentes às concepções de educação musical que perpassaram as publicações e as práticas da época. A seguir, estabeleceram-se relações entre as informações contidas nos materiais documentais, nas entrevistas e no questionário. A partir do sistema de análise adotado, os dados considerados relevantes foram examinados sob a ótica da hermenêutica, procedendo-se, a seguir, com a redação dos resultados.

Resultados

Wilhelm Schlüter e Max Maschler chegaram ao Brasil no final dos anos 20 e meados da década de 30, dando início a um trabalho que buscou, em essência, uma formação musical dirigida ao teuto-brasileiro. Durante o período em que os professores estiveram no país, a comunidade de descendentes alemães viu florescer uma prática musical edificada sobre o canto-coral. No intuito de contemplar uma formação docente e comunitária em música, os professores se voltaram à organização de cancionários destinados à promoção do canto popular, dirigidos, em especial, às escolas comunitárias. Os manuais se constituíram em iniciativas pioneiras, visto terem sido os primeiros livros teuto-brasileiros da área, destinados explicitamente àquelas instituições.

² As entrevistas foram realizadas entre maio de 2002 e março de 2003, com 12 depoentes.

³ Efetuado pela Sra. Maschler, viúva de Max Maschler, residente em *Königsfeld*, Alemanha. O questionário foi respondido mediante correspondência, totalizando 3 cartas datadas nos dias 15 e 16/02 e 04 de março do ano de 2003.

⁴ “O Livro Escolar.”

⁵ “Jornal do Professor Teuto-Brasileiro Evangélico”

⁶ Seminário de Formação de Professores

Es tönen die Lieder se caracterizou como o primeiro cancioneiro teuto-brasileiro dirigido às escolas de descendentes, tendo sido impresso em 1931 e reimpresso no final do ano de 1932. A obra se alicerçou sobre três grupos de canções, incluindo melodias alemãs, brasileiras e teuto-brasileiras e foi marcada por uma edição cuidadosa, com ilustrações adequadas aos conteúdos e às funções da produção. O cancioneiro contemplou as necessidades comunitárias da época, adequando-se técnica e esteticamente ao grupo ao qual se destinava.

Kommt und singet!, como uma seqüência do trabalho de Schlüter, voltou-se também à escola comunitária, edificando-se sobre canções em alemão e em português. À semelhança da obra de 1931, a edição foi marcada pela atenção, mantendo os padrões ligados à materialidade do objeto e às concepções pedagógico-musicais da obra anterior. O manual se caracterizou pela ausência de imagens, em virtude da diminuição dos custos da produção e pelo aumento no número de canções. O cancioneiro de Maschler foi marcado por uma curta vida mercadológica, em virtude da política de nacionalização do ensino, tendo grande parte de seus exemplares recolhidos e destruídos em meados de 1938. A obra atendeu às expectativas dos leitores, caracterizando-se como uma produção organizada a partir de um novo repertório de canções alemãs e brasileiras.

Com vistas nestes aspectos, os cancioneiros organizados por Schlüter e Maschler, publicados em 1931 e 1938, se caracterizaram como um trabalho em seqüência, apresentando uma padronização material e pedagógica, concepções similares, e “o mesmo objetivo, de propagar o canto na escola”⁷. Assim, foram considerados os “irmãos gêmeos”⁸ da área, visto guardarem estreita ligação, caracterizando-se como materiais de uso paralelo na prática cotidiana.

Conclusões

Buscando-se compreender as concepções de ensino de música que permearam as produções, verifica-se que a formação profissional dos organizadores influenciou na elaboração das obras. Graduados em Escolas Superiores de Pedagogia da Alemanha, Schlüter e Maschler receberam uma formação musical alicerçada sobre a canção popular alemã, dirigida a toda população.⁹ Este princípio de totalidade norteou a trajetória profissional dos docentes no Brasil, conduzindo à organização de cancioneiros que transpuseram limites etários, étnicos e espaços sociais e territoriais.

⁷ Ibid. Entrevista com o Sr. Telmo Müller, em 28/01/2003.

⁸ Entrevista com o Sr. Telmo Müller, em 28/01/2003.

⁹ Entrevista com o Sr. Hans Günther Naumann, em 23/02/2003.

Schlüter e Maschler sustentavam uma educação musical iniciada na família, com a mãe entoando canções populares. O ensino da canção, tanto na escola quanto em outros espaços comunitários, era defendido como uma prática significativa, a qual deveria permanecer para a vida. A partir das idéias de significatividade e de transposição dos espaços e das fases da vida, a produção dos cancioneiros contemplou temas e melodias que buscaram indivíduos e momentos diferenciados.

Assim, a concepção sobre a qual as obras foram organizadas recaiu sobre o *Jugendmusikbewegung*, o Movimento Musical da Juventude, ocorrido na Alemanha, na primeira metade do século XX, o qual aspirava uma educação musical natural, realizada na família, na escola e em outros espaços da sociedade, a partir da canção popular. Desta forma, os livros organizados foram marcados pela filosofia do movimento, promovendo a canção, compreendida como a essência do povo.

Com vistas no movimento, os organizadores recorreram a cancioneiros publicados na Alemanha, promovendo a “música de raiz.” (MASCHLER, 1938b) A seleção das canções germânicas foi elaborada a partir de obras de Fritz Jöde e Walter Hensel, dentre outros, os quais tiveram uma importante participação no movimento alemão. Por outro lado, dentre as obras consultadas para a seleção das músicas em português, destacaram-se os livros “Cancioneiro,” “Cecilia,” e “Modinhas Brasileiras,” organizados pelo Pe. Petrus Sinzig.

A canção popular, de modo geral, era vista como capaz de sensibilizar e estimular as emoções, agindo sobre os indivíduos instrutivamente e modelarmente. O poder da canção popular possibilitava a restauração e a transformação, conduzindo a deslocamentos temporais e espaciais garantidos a partir do vínculo entre melodia e poesia. Mediante ligações de natureza afetiva, as canções tornavam-se um hábito, constituindo-se em uma representação do próprio povo. Ao espelhar a essência da coletividade, a canção atuava como instrumento de preservação e de transformação, congregando e diferenciando o grupo.

No que se refere às funções das obras analisadas, verifica-se que a ausência de materiais que atendessem as concepções educacionais defendidas pelos professores e as necessidades do contexto se constituía em uma realidade. Desta forma, buscou-se suprir a carência de materiais voltados à educação musical escolar, os quais contemplassem a canção dentro de uma perspectiva teuto-brasileira.

Es tönen die Lieder e Kommt und singet! se constituíram em veículos transmissores de saberes, valores e normas. Os manuais foram organizados a partir de conteúdos de natureza musical e educacional dentro de uma abordagem que concebia a área como autônoma. Os conhecimentos

musicais veiculados se assemelharam nas obras, voltando-se, especialmente, ao desenvolvimento da percepção auditiva, da técnica vocal, e da teoria musical, compreendendo figuras, compassos, tonalidades, além de sinais de dinâmica e indicações de caráter, trabalhados a partir das canções. As obras privilegiaram a execução vocal como atividade escolar. Os conhecimentos educacionais, refletidos nos textos das canções, buscavam a formação de uma identidade através da representação do trabalhador, do bom cristão, do bom filho/boa filha, do bom cidadão, do alemão, do brasileiro e do teuto-brasileiro, transmitindo às gerações os valores que alicerçavam a vida nas comunidades. A valorização de símbolos nacionais, brasileiros e alemães, como a bandeira e o soldado, remetendo aos dois espaços territoriais, apontava para a construção de uma identidade teuto-brasileira.

Quanto à organização, os cancioneiros apresentavam canções de níveis de dificuldades diferenciados, organizadas de forma não hierarquizada, assinalando uma flexibilidade em sua utilização. A canção alemã e a canção brasileira se equivaleram dentro das coletâneas, verificando-se, no entanto, a predominância de músicas em língua alemã nos dois cancioneiros, tendo em vista a disponibilização e a acessibilidade às coletâneas produzidas na Alemanha.

A identidade híbrida foi refletida através das tradições culturais, com a introdução de canções alemãs e canções brasileiras, cujas interfaces se fizeram representadas em ilustrações, títulos e textos de certas canções. O uso de elementos temáticos e configurações materiais associadas às duas culturas se caracterizou como uma forma de valorização da nacionalidade e da cidadania. Neste sentido, a prática do canto popular conjugou agregação e diferenciação, reunindo, irmanando e singularizando o grupo de imigrantes e descendentes em torno de suas origens étnicas e de seus valores e tradições. Desta forma, o canto preservou e transformou, mantendo viva a essência de uma tradição, ao mesmo tempo em que modelou o descendente dentro da perspectiva da brasilidade. O canto em português constituiu-se em um instrumento utilizado para atestar e fomentar o amor ao país de adoção, influenciando diretamente na construção da face brasileira e no sentimento patriótico. Assim, o canto manteve viva a ligação entre as duas Pátrias, presentificando a herança dos antepassados e edificando o amor, o respeito e a fidelidade à Pátria Brasil.

Es tönen die Lieder..., organizado por Wilhelm Schlüter em 1931, e *Kommt und singet!*, organizado por Max Maschler em 1938, se caracterizaram como retratos da educação musical que permeou o ensino escolar teuto-brasileiro no Rio Grande do Sul, na década de 1930, refletindo muito das diretrizes e encaminhamentos que edificaram o currículo de música vigente na escola de imigrantes. Enquanto materiais didáticos da literatura escolar do descendente, os cancioneiros se

constituíram em fontes de sistematização do ensino musical, marcando de forma permanente o contexto das instituições escolares teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul.

Referências

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora da Universidade, UFRGS, 2002.

_____. *Cultura escrita, literatura e história: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2001a.

_____. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001b. p.77-105.

_____. Prefácio. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*, Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001c. p.19-22.

_____. *A ordem dos livros*. Lisboa: Vega, Passagens, 1997.

_____. *El mundo como representación*. Historia cultural: entre práctica y representación. Barcelona: Editorial Gedisa, 1996.

_____. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn (Org.). *A nova história cultural*. Tradução de Jefferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p.211-238.

_____. *A História Cultural*. Entre Práticas e Representações. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1990.

FLORES, Hilda Agnes Hübner. Por que cantavam? In: FISCHER, Luís Augusto e GERTZ, René (Coord.). *Nós os teuto-gaúchos*. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da Universidade, UFRGS, 1998. p.89-92.

_____. *A Canção dos Imigrantes*. Porto Alegre: EST/EDUCS, 1983.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Pesquisa histórica em Educação Musical: 20 anos de pesquisa em Música. *Ictus*. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA. Salvador, n.4, p.141-156, 2002.

GRÜTZMANN, Imgart. *A mágica flor azul: a canção em língua alemã e o germanismo no Rio Grande do Sul*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Letras. Porto Alegre: PUC-RS, 1999.

KREUTZ, Lúcio. Um pastor elaborando e imprimindo material didático: Desvio de função? In: BASTOS, M.; TAMBARA, Elomar e KREUTZ, Lúcio (Orgs.). *Histórias e Memórias da Educação do Rio Grande do Sul*. Pelotas: Seiva, p. 65-100, 2000.

_____. A representação da identidade nacional em escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul. *História da Educação*, v.5. Pelotas: ASPHR/FaE/UFPel, p.141-164, 1999.

_____. Literatura escolar dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul: fonte inexplorada na História da Educação. In: CATANI, Denice e BASTOS, M. (Orgs.). *Educação em Revista*. São Paulo: Escrituras, p.111-125, 1997

_____. Representações diferenciadas de *Lições de Coisas* no início da República. *Estudos Leopoldenses*, v.32, n.148. São Leopoldo: UNISINOS, p.75-85, 1996.

_____. Escolas da Imigração alemã no Rio Grande do Sul: perspectiva histórica. In: MAUCH, C. e VASCONCELLOS, N. (Orgs.). *Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade, história*. Canoas, RS: Ed. da ULBRA, p.149-161, 1994a.

_____. *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

KREUTZ, Lúcio e KREUTZ, Sophia. Impressos pedagógicos, afirmação do Projeto Republicano e contraposição (1870-1920). *História da Educação*, v.06, n.11. Pelotas: Editora da UFPel, p.97-116, 2002.

MASCHLER, Max. *Kommt und singet! Deutschbrasilianisches Liederbuch für Schule und Haus. Es tönen die Lieder, neue Folge*. São Leopoldo: Rotermund & Co., 1938.

MARK, Michael. Qualitative Aspects of Historical Research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n.130. Urbana: University of Illinois, 1996.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. *A função da canção em livros didáticos: uma análise de conteúdo*. Monografia. Universidade Federal de Uberlândia, Departamento de Música e Artes Cênicas da. Uberlândia: UFU, 2000.

SOUZA, Bernadete Correia. *A concepção de ensino de música veiculada no material didático "Nova Edição Pedagógica Brasileira": uma análise de conteúdo*. Monografia. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Departamento de Música e Artes Cênicas. Uberlândia: UFU, 1999.

_____. *A rítmica/expressão corporal em livros didáticos para a escola: uma análise*. Relatório de pesquisa. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Departamento de Música e Artes Cênicas. Uberlândia: UFU, 1997.

SOUZA, Jusamara. *Schulmusikerziehung in Brasilien zwischen 1930 und 1945*. Frankfurt: Peter Lang, 1993.

STEIN, Ernildo. Compreender em vez de fundamentar - a hermenêutica filosófica de Gadamer. *Veritas*, v.47, n.1. Porto Alegre: EDIPUCRS, p.99-102, 2002.

TORRES, Maria Cecília de A. R. Análise de livros e métodos musicais para o ensino de instrumentos: entre historicidade e dispositivos pedagógicos. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2002, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, 2002. p.110-111.

WIERSMA, William. *Research Methods in Education*, 5ª ed. Boston: Allyn and Bacon, 1991.

Relatórios Consultados

Relatório Anual do *Lehrerseminar* de 1930.

Relatório Anual do *Lehrerseminar* de 1932.

Relatório Anual do *Lehrerseminar* de 1934.

Relatório Anual do *Lehrerseminar* de 1935.

Relatório Anual do *Lehrerseminar* de 1936.

Elaboração de um plano de ensino da voz cantada considerando a configuração tóraco-abdominal de cantoras líricas brasileiras

Rita de Cássia Fucci Amato

Faculdade de Música Carlos Gomes (FMCG)
fucciamato@terra.com.br

Resumo: O presente projeto de pesquisa visa investigar a configuração tóraco-abdominal durante o canto lírico, utilizando-se da análise dos resultados obtidos em testes realizados com 10 (dez) cantoras líricas brasileiras, por meio do aparelho RespiTrace Non Invasive System (sistema de monitorização respiratória por pletismografia por indutância). Essa investigação teve sua etapa inicial realizada junto à disciplina de Pneumologia da Escola Paulista de Medicina – Universidade Federal de São Paulo (EPM-UNIFESP). O estudo classifica-se como uma pesquisa participativa e, a partir dos dados obtidos e conclusões, visa a elaboração de um plano de ensino da voz cantada.

Introdução

Dentro da expressão musical, o canto é o mais completo, simples e refinado de todos os instrumentos e alcança riqueza, variedade e elasticidade peculiares. A voz cantada encanta platéias do mundo inteiro e seus admiradores acreditam na divindade deste talento, desconhecendo a alta sofisticação de recursos que todos nós, humanos, temos disponíveis e, em muitos casos, não sabemos utilizar em sua plenitude.

O estudo do canto é realizado, desde séculos, em pequenas salas, com atendimento pessoal, onde informações nem sempre adequadas são veiculadas por professores, em sua grande maioria, sem formação universitária em áreas afins, podendo danificar o aparato vocal do aluno. O cantor, após longos anos de estudo, aprende a controlar os músculos do abdome e do diafragma, a pressão subglótica e o fluxo aerodinâmico, apenas a partir de sua propriocepção, utilizando-se de poucos subsídios comprovados cientificamente que o ajudem nesse árduo percurso.

Estudos realizados em várias áreas do conhecimento, tais como a fonoaudiologia, a otorrinolaringologia, a fisiologia, a pneumologia etc., têm implementado, de uma forma ou de outra, o estudo da voz. Porém, uma abordagem na área da educação ainda está longe do ideal, sendo que a falta de uma análise crítica da prática educacional vocal tem levado à predominância de métodos e técnicas muitas vezes não eficazes no ensino do canto.

A educação vocal tem merecido atenção apenas na perspectiva dos resultados práticos obtidos em sala de aula, mas os educadores vocais deixaram de se atualizar em termos de pesquisa, de avaliação dos métodos utilizados e de aprimoramento de suas técnicas de ensino.

Todavia, a avaliação de estratégias utilizadas por professores de voz cantada em uma abordagem científica deveria fazer parte do processo de pesquisa e ensino, já que a voz (aparelho fonador) constitui-se em um objeto de análise comum às várias disciplinas citadas, cada qual com suas contribuições específicas.

A elaboração de um projeto de pesquisa que traga elementos para estudiosos e professores aperfeiçoarem seus métodos de ensino em relação às estratégias respiratórias utilizadas por cantores é, assim, de fundamental relevância.

O presente projeto busca, dessa forma, abordar as alterações da mecânica respiratória muscular, por meio dos deslocamentos torácico e abdominal durante o canto lírico em cantoras brasileiras. Os resultados obtidos nesse estudo serão utilizados como fonte de análise para o desenvolvimento de um programa de ensino do canto (estabelecendo diretrizes metodológicas para as manobras respiratórias), adaptando-se estratégias utilizadas por cantores líricos a um procedimento didático-musical. A compreensão do sistema pneumofonoarticulatório em uma abordagem educacional busca promover um aprendizado consciente e profundo. É expectativa que um programa com essas características possa ser utilizado por professores de canto, estudiosos da voz, pesquisadores, educadores musicais e cantores.

Pressupostos teóricos

A educação vocal se realiza, basicamente, em três níveis: controle de fluxo aéreo (exercícios respiratórios), vocalizações (exercícios específicos com vogais) e técnica vocal propriamente dita – canto (impostação e articulação). Esse processo apresenta aspectos significativos e estimulantes a pesquisadores e professores para o desenvolvimento de pesquisas que elucidem e dêem consistência científica ao estudo dessa arte (cf. LOUZADA, 1982).

Cabe salientar que o professor de canto, bem como os regentes e educadores musicais, deve possuir a capacidade e o conhecimento que o habilite a realizar sua tarefa com êxito, culminando com o máximo rendimento do aluno. Esse conjunto de habilidades e competências compreende, por um lado, seu domínio da matéria e, por outro, sua preparação pedagógica.

O preparo técnico respiratório de cantores líricos profissionais, modificando a produção vocal na emissão cantada, tem sido objeto de estudo de vários trabalhos científicos.

Gould e Okamura (1974), em seu estudo, mostraram que a musculatura abdominal faz parte de uma regra importante na iniciação, regulação e produção da voz; citaram ainda que existe aparentemente uma relação direta entre extensão vocal e o relativo aumento da capacidade total

pulmonar e que a musculatura abdominal é fundamental na ampliação dessa capacidade. Outros estudos mostraram que a musculatura abdominal faz parte de uma regra importante na iniciação, regulação e produção da voz; citam ainda que existe aparentemente uma relação direta entre extensão vocal e o relativo aumento da capacidade total pulmonar e que o uso adequado da musculatura abdominal é fundamental na ampliação desta capacidade (GOULD e OKAMURA, 1973; OKAMURA, GOULD e TANABE, 1976; YANAGIHARA e KOIKE, 1967).

Proctor (1980) notou que para um excelente uso e controle da respiração durante o canto existe um ótimo relacionamento entre estados torácico-abdominais e que é possível fazer maior ou menor uso dos músculos intercostais e do diafragma. Segundo o autor, nós podemos manter o tórax fixo e respirar com ou sem o diafragma; mantendo o diafragma relativamente imóvel e a respiração com ou sem a ação torácica; ou, sem usar ainda o diafragma e os músculos intercostais, mover o diafragma subindo ou descendo através da mudança de pressão no volume abdominal com a ação dos músculos abdominais. Alguns ou todos os músculos acessórios da respiração podem ser solicitados para aumentar a ventilação. Acrescentou que a exata regra do diafragma e intercostais é de grande importância na aplicação do nosso conhecimento dos mecanismos respiratórios para entender a forma certa ou errada de cantar.

Baken, Cavallo e Weissman (1981) estudaram o movimento da parede da caixa torácica durante o intervalo entre o estímulo acústico e a resposta vocal, observando uma manobra de ajuste com direções opostas no deslocamento dos componentes da caixa torácica, indicando que os movimentos abdominais fazem parte de uma complexa postura no ato da produção vocal.

White (1982) citou em seu trabalho que o desenvolvimento do controle dos músculos abdominais, do diafragma e dos músculos intercostais é a chave de um bom controle respiratório e da manutenção da pressão da coluna de ar durante o ato de cantar.

Especificamente, utilizaremos a pesquisa de Feltrin (1994) como base de nosso estudo. A autora investigou o padrão respiratório e a configuração tóraco-abdominal em indivíduos normais, nas posições sentada, dorsal e laterais, com o uso de pletismografia respiratória por indutância, concluindo que: durante a respiração tranqüila, homens e mulheres apresentam a mesma configuração tóraco-abdominal; na posição dorsal há predomínio do deslocamento abdominal; e na posição sentada há igualdade de participação entre os compartimentos torácico e abdominal. Concluiu também que há sincronia entre esses movimentos e que o padrão respiratório é basicamente o mesmo entre homens e mulheres, havendo aumento no volume corrente e no fluxo inspiratório médio na posição sentada em relação à posição dorsal, sem haver interferência no componente de tempo.

Também procuraremos analisar outros estudos relativos à produção vocal cantada, desenvolvidos pelas diversas subáreas das ciências da saúde que tratam desse fenômeno (BEHLAU e ZIEMER, 1988; BEHLAU e PONTES, 1995; COSTA e ANDRADA E SILVA, 1998, FERREIRA et al., 1998; COSTA, 2001; FUCCI AMATO, 2006), abordando os diversos aspectos fisiológicos, psicodinâmicos e anatômicos que o caracterizam. Nesse sentido, será dada especial relevância à literatura sobre o ato respiratório, seus aspectos biomecânicos e o papel do diafragma na emissão cantada, em relação à qual cabe citar os estudos de Campignon (1998; 2003), Calais-Germain (2005) e Souchard (1989).

Acredita-se que a importância da respiração na produção musical cantada tenha sido analisada por diversos autores, porém uma verificação científica sobre a mecânica respiratória muscular através dos deslocamentos torácico e abdominal durante as manobras de exercícios respiratórios no canto lírico seja de fundamental relevância, constituindo-se no cerne da presente investigação. A literatura desenvolvida pelas ciências da saúde será priorizada, pois acreditamos que esta é a principal fonte para o entendimento da configuração tóraco-abdominal durante o canto lírico, que, após compreendida, será submetida à uma análise educacional. Também ressaltamos o fato de que os estudos sobre canto, em geral, se concentram predominantemente nessa área do conhecimento.

Metodologia

A presente pesquisa tem um caráter exploratório, visando fornecer subsídios para o ensino do canto. Dessa forma, constitui-se, basicamente, de duas etapas, que buscam conjugar os dados obtidos com uma bibliografia especializada:

- Revisão bibliográfica relativa a: voz cantada, pressão transdiafragmática, configuração tóraco-abdominal, mecânica respiratória muscular etc., tendo como fonte principal a Biblioteca Regional de Medicina (BIREME), vinculada ao Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde e à Organização Pan-Americana de Saúde.

- Exame dos dados da investigação sobre a configuração tóraco-abdominal, realizada com 10 cantoras líricas brasileiras, com idade média de 37,5 anos e um período médio de treino vocal de 12 anos. Tal amostra foi composta por:

- . Soprano Dramático - 1
- . Soprano Dramático Coloratura - 1
- . Soprano Lírico - 1

- . Soprano Lírico Coloratura - 1
- . Soprano Lírico Ligeiro - 4
- . Mezzo-Soprano - 1
- . Mezzo-Soprano Lírico – 1

Nesse exame realizado com as cantoras, o equipamento utilizado foi o aparelho *RespiTrace Non Invasive System* (sistema de monitorização respiratória por pletismografia por indutância). Pletismografia por indutância é um método semi-quantitativo, não invasivo, para monitorização do padrão respiratório, em repouso e em exercício. A calibração desse aparelho está baseada em admitir que o sistema respiratório move-se com dois graus de liberdade, isto é, a caixa torácica e o abdome podem se deslocar no sentido anterior e látero-lateral. Esses dois compartimentos contribuem para o volume corrente.

O aparelho consiste de calibrador, registrador e oscilador. Faixas de teflon com fios condutores são colocados ao redor do tórax e do abdome e são conectadas por cabo ao oscilador. Alterações nas áreas seccionais transversas dos dois compartimentos mudam a auto-indutância dos fios e a frequência de suas oscilações, que, com calibração apropriada, refletem o volume corrente. Os sinais são enviados a um registrador, onde três curvas são inscritas: deslocamento de caixa torácica, do abdome e soma, correspondendo ao volume corrente.

O protocolo utilizado na investigação foi o seguinte:

1a. fase: exercícios respiratórios

- Respiração diafragmática (entrada e saída nasal)
- 3x6 / 3x9 / 3x12 / 3x15 (inspiração em 3 segundos e expiração em 6, 9, 12 e 15 segundos, com a consoante /s/)
- *Staccato* (expulsão rápida de ar)
- Manobra diafragmática com estímulo (estratégia fisioterapêutica)
- *Ping-pong* (estratégia fisioterapêutica)

2a. fase : vocalizes

- Arpejo legato de 8ª.
- Ataque de 8ª. Descendente
- Exercício de agilidade

3a. fase: canto

- Execução de peça de livre escolha.

Após o cumprimento das etapas anteriores, será iniciada a elaboração do programa de ensino da voz cantada, com possibilidades de verificação de sua eficácia em uma amostra não treinada, a ser definida no futuro.

Resultados a serem obtidos

Como anteriormente citado, a investigação sobre a configuração tóraco-abdominal durante o canto lírico pretende resultar em um programa de ensino da voz cantada. Assim, os resultados deverão ser obtidos a partir das etapas já descritas, sendo difundidos por meio das seguintes atividades:

1) Realização de seminários e simpósios entre instituições de ensino e pesquisa em canto, pneumologia, fonoaudiologia etc., visando *compartilhar os conhecimentos* obtidos em cada fase do projeto, aprimorando-os por meio do debate com outros pesquisadores da área;

2) Elaboração de apostila para o ensino de canto, a ser distribuída a professores de técnica vocal/ voz cantada e regentes corais, visando *aperfeiçoar e implementar o plano de ensino* elaborado, anteriormente à sua publicação;

3) *Publicação do plano de ensino.*

Referências

BAKEN, R. J.; CAVALLO, S. A.; WEISSMAN, K. L. Chest wall movements prior to phonation. *Folia phoniat - International Journal of Phoniatics, New York*, v. 33, n. 4, p. 193-203, 1981.

BEHLAU, M. S.; ZIEMER, R. Psicodinâmica vocal. In: FERREIRA, L. P. (Org.). *Trabalhando a voz: vários enfoques em fonoaudiologia*. São Paulo: Summus, 1988. p. 71-88.

BEHLAU, M. S; PONTES, P. A. L. *Avaliação e tratamento das disfonias*. São Paulo: Lovise, 1995.

CALAIS-GERMAIN, B. *Respiração: anatomia - ato respiratório*. Tradução de Marcos Ikeda. Barueri: Manole, 2005.

CAMPIGNION, P. *Respirações: a respiração para uma vida saudável*. Ilustrações de Godelieve Denys-Struyf e Philippe Campignon. Tradução de Lucia Campello Hahn. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.

_____. *Aspectos biomecânicos: cadeias musculares e articulares – método G.D.S. (noções básicas)*. Ilustrações de Godelieve Denys-Struyf e Philippe Campignon. Tradução de Maria Lucia Campello Hahn. São Paulo: Summus, 2003.

COSTA, H. O.; ANDRADA E SILVA, M. A. *Voz cantada: evolução, avaliação e terapia fonoaudiológica*. São Paulo: Lovise, 1998.

COSTA, E. *Voz e arte lírica: técnica vocal ao alcance de todos*. São Paulo: Lovise, 2001.

FELTRIN, M. I. Z. *Estudo do padrão respiratório e da configuração tóraco-abdominal em indivíduos normais, nas posições sentada, dorsal e laterais, com o uso de pletismografia respiratória por indutância*. 1994. Dissertação (Mestrado em Reabilitação) – Escola Paulista de Medicina, São Paulo.

FERREIRA, L. P. et al. (Orgs.). *Voz profissional: o profissional da voz*. 2. ed. Carapicuíba: Pró-Fono, 1998.

FUCCI AMATO, R. C. *Voz cantada e performance: relações interdisciplinares e inteligência vocal*. In: LIMA, S. A. (Org.). *Performance e interpretação musical: uma prática interdisciplinar*. São Paulo: Musa/ FMCG, 2006.

GOULD, W. J.; OKAMURA, H. Static lung volumes in singers. *Ann. Otol.*, New York, v. 82, p. 89-95, 1973.

_____. ; _____. Respiratory training of the singer. *Folia phoniatic - International Journal of Phoniatics*, New York, v. 26, p. 275-86, 1974.

LOUZADA, P. *As bases da educação vocal*. Rio de Janeiro: O Livro Médico, 1982.

OKAMURA, H.; GOULD, W.; TANABE, M. The role of the respiratory muscles in phonation. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF LOGOPEDICS AND PHONIATRICS, 16., Interlaken, 1974. Proceedings... Basel: International Association of Logopedics and Phoniatics, 1976.

PROCTOR, D. F. *Breathing, speech and song*. Wien: Springer-Verlag, 1980.

SOUCHARD, Ph.-E. *Respiração*. Ilustrações de Serge Cap. Tradução de Angela Santos. 4 ed. São Paulo: Summus, 1989.

WHITE, B. D. Singing and science. *The Journal of Laryngology and Otology*, Ashford, v. 96, p. 141-157, 1982.

YANAGIHARA, N.; KOIKE, Y. The regulation of sustained phonation. *Folia phoniatic – International Journal of Phoniatics*, New York, v. 19, n.1, p. 01-18, 1967.

Ensinando música para professoras das séries iniciais do ensino fundamental

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

sergiofigueiredo@udesc.br

sergio_fig58@hotmail.com

Cecília Marcon Pinheiro Machado

Fernanda Rosa da Silva

Letícia Grala Dias

Resumo: Música nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental é um projeto de pesquisa que vem sendo desenvolvido desde 2004, cujo objetivo principal é compreender de que forma a música está inserida nas séries iniciais em uma escola pública de uma rede municipal de ensino. Apoiada nas premissas de pesquisa qualitativa, esta investigação tem sido desenvolvida em diversas etapas. Este texto trata especificamente de um período onde foi realizado um trabalho de música em sala de aula com crianças de 1ª a 4ª séries. Este trabalho consistiu de aulas de música durante dois meses, onde as atividades musicais propostas tinham também como foco a formação musical das professoras de cada turma. A proposta era que as aulas fossem conduzidas por bolsistas do projeto, e gradativamente as atividades contavam com a participação das professoras de cada classe. As aulas incluíram atividades de audição, execução e criação a partir de diversos conteúdos. Os dados para análise foram coletados através de observações das atividades realizadas, assim como através de conversas com as professoras da escola. Os resultados mostraram que a maioria das professoras pode acompanhar as atividades musicais propostas, participando e conduzindo as classes com competência em diversos momentos. A literatura da área apresenta resultados positivos de cursos de formação musical de professores generalistas e esta pesquisa acrescenta a esta literatura outros resultados positivos que confirmam a possibilidade de se preparar musicalmente professores através de projetos de formação específica, contribuindo, desta forma, para a ampliação da presença da música nos anos iniciais da escola.

Introdução

Este texto trata especificamente de um período do projeto de pesquisa Música nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Este projeto, iniciado em 2004, teve como objetivo investigar a presença da música nas séries iniciais, bem como a atuação de professoras generalistas no ensino de música.

Em 2006/1 a proposta do projeto foi oferecer um curso de formação musical para professoras das séries iniciais de uma escola pública de uma rede municipal de ensino. Esta proposta surgiu a partir do interesse das professoras já envolvidas no projeto em aperfeiçoar seus conhecimentos musicais. O curso consistiu em aulas de música ministradas às turmas das professoras, com o objetivo de levá-las a um contato com o ensino de música em sala de aula.

Revisão bibliográfica

A literatura que discute o professor generalista e a educação musical tem sido ampliada consideravelmente. Autores como Bellochio (2001), Kater et al. Braga (1998), Figueiredo (2004), Krobot e Santos (2005), acreditam que estes profissionais podem ser importantes multiplicadores do conhecimento musical nos anos iniciais da escola.

Os professores generalistas sentem-se despreparados para incluir atividades musicais em seu cotidiano, e tal insegurança está fundada em diversos fatores, entre eles a carência na formação musical daqueles profissionais. Figueiredo (2001) constatou a fragilidade desta formação em música e nas artes, em geral, e também em cursos superiores de Pedagogia.

Outro fator de insegurança se refere sem dúvida à formação em artes que receberam os estudantes [de Pedagogia] durante a educação infantil, o ensino fundamental e médio [...] No caso da música e das artes não há qualquer garantia de que estas disciplinas fizeram parte da formação anterior à universidade. (FIGUEIREDO, 2001, p. 33).

A formação musical dos professores generalistas tem sido insuficiente para proporcionar segurança e competência com esta área. De acordo com Krobot e Santos (2005, p. 3) a formação em música de professores generalistas “raramente é suficiente para que ele se sinta potencializado a incluir atividades com a música em sua prática pedagógica”.

A realização de cursos de formação em música para professores generalistas tem sido relatada na literatura como forma de preparar adequadamente tais professores. Gewehr et al. (2001, p. 189) apresentam resultados de pesquisa sobre resultados de um curso de formação musical a professores generalistas atuantes, demonstrando que é possível contribuir para tal formação musical a partir do momento em que se entendem “as concepções das professoras ... seus anseios, suas dificuldades, a busca pela superação das dificuldades, mudanças de concepções”.

Kater et al. (1998, p. 114) discutem experiências do projeto Música na Escola, de Minas Gerais; o Projeto teve como prioridade “musicalizar professores de 1º ciclo do ensino fundamental oferecendo-lhes uma formação básica para poderem atuar como agentes musicalizadores em suas receptivas turmas”, visando a sistematização do ensino de música, e os resultados foram bastante positivos.

Outros resultados positivos de cursos de formação musical para professores das séries iniciais estão apresentados na literatura, incluindo diversos contextos nacionais e internacionais (GEWEHR ET AL., 2001; JEANNERET, 1997; KATER ET AL., 1998; MILLS, 1995/1996; PALHEIROS, 1993; RUSSELL, 1996; SOUZA, 2003). O que estes resultados demonstram é que

ao receberem formação adequada, os professores dos anos iniciais podem desenvolver atividades musicais na escola. Tal formação poderia estar localizada nos cursos que preparam professores, assim como em cursos de formação continuada.

Metodologia

Este trabalho segue a orientação qualitativa de pesquisa. A pesquisa qualitativa permite dar ênfase às especificidades de um fenômeno ao levar em consideração fatores como as origens e razão de ser do objeto em estudo, além de valorizar o ponto de vista dos sujeitos participantes (HAGUETTE, 1992). O objetivo deste projeto era conhecer o significado que as professoras das séries iniciais e a escola atribuem à música naquele contexto, e a pesquisa qualitativa se mostrou mais adequada para o desenvolvimento da investigação.

A proposta do projeto neste semestre (2006/1) foi oferecer aulas de música na escola para turmas de 1ª a 4ª série, ministradas por bolsistas do projeto. Participaram voluntariamente do projeto nove professoras. As aulas foram realizadas em horário regular cedido pelas professoras. O objetivo das aulas era oferecer aos alunos experiências musicais, assim como desenvolver atividades que pudessem ser compreendidas e realizadas pelas professoras das séries iniciais. Esperava-se que as professoras pudessem absorver conteúdos musicais que pudessem ser aplicados posteriormente de forma autônoma.

Foram programadas oito aulas, uma por semana com 50 minutos de duração, oferecidas para alunos de 1ª a 4ª série (duas primeiras séries, duas segundas, três terceiras e duas quartas) durante os meses de março e abril de 2006. No decorrer do trabalho não foi possível completar oito aulas para cada turma em função de diversos fatores como greve, feriados, reuniões extraordinárias, dentre outros.

Discussão

Os conteúdos desenvolvidos foram semelhantes em todas as turmas, adaptando-se a abordagem conforme a idade das crianças. No decorrer das aulas algumas mudanças foram efetuadas em função do interesse das turmas por determinados temas.

O planejamento das aulas considerou os conteúdos previstos assim como os resultados das atividades realizadas em cada aula. Dentre os vários conteúdos apresentados nas aulas destacam-se: pulso, andamento, timbre, intensidade e altura. Todas as aulas foram estruturadas em três partes: execução, criação e audição. A execução privilegiou momentos de prática musical através do canto

e do uso de instrumentos. A audição oportunizou a apreciação de repertório variado. A criação musical incentivou os alunos a expressarem sua musicalidade individual ou coletivamente.

As crianças que participaram das aulas demonstraram o tempo todo um envolvimento muito grande com as atividades propostas. Os alunos de todas as séries faziam muitas perguntas e sugestões às bolsistas, trazendo instrumentos e CDs de casa. Também fora do horário de aula, no refeitório ou corredores da escola, as crianças manifestavam seu interesse em continuar as atividades de música. Em reuniões de pais houve também manifestação sobre os efeitos positivos das aulas de música em casa, conforme destacado pela professora C.

A participação das professoras e o interesse pelas aulas de música foi desigual. Quatro professoras demonstraram, desde o início, grande interesse nas aulas participando ativamente de todas as atividades. Quatro professoras envolveram-se gradativamente durante as aulas, participando eventualmente de algumas propostas. Houve, também, uma professora que se envolveu muito pouco com as atividades de música.

Durante o desenvolvimento das aulas várias professoras se sentiram à vontade para dialogarem com as bolsistas, solicitando maiores explicações sobre conteúdos musicais e contribuindo com sugestões metodológicas adequadas às diferentes faixas etárias. A professora D, por exemplo, fez considerações importantes para a adaptação de conteúdos para sua turma, que resultaram num melhor desempenho das crianças. A professora A afirmou que seu trabalho estava '*cada vez mais rico*' e que as atividades musicais propostas eram possíveis de serem trabalhadas em suas aulas. Além disso, preocupada com a qualidade dos materiais que gostaria de usar em suas aulas as crianças, a professora A trouxe CDs com fins didático-musicais, para as bolsistas avaliarem se aqueles eram materiais adequados. A professora B agradeceu a oportunidade de estar aprendendo música com seus alunos, demonstrando muita admiração em estar conhecendo uma nova linguagem que considerava de difícil acesso.

Através das atividades realizadas as professoras puderam compreender diversos conceitos musicais, ampliando as possibilidades de atuação com música na escola. Para algumas destas professoras, para se fazer música era preciso tocar instrumentos musicais, e as atividades propostas ajudaram a refazer este conceito. A professora A, após assistir a um vídeo musical com instrumentos não convencionais destacou: '*a gente pode fazer música com qualquer coisa que tá do nosso lado*'.

O envolvimento das professoras pode ser percebido, também, através do empenho que tiveram em fundamentar os conhecimentos abordados em aula, fazendo registros com as crianças e

sistematizando as aulas de música após cada encontro. A professora *B* apresentou para as bolsistas o registro de uma das aulas de música feito por ela em conjunto com seus alunos.

Hoje na aula de música nós assistimos um filme de apresentações do grupo STOMP, uma banda que faz música sem usar instrumentos musicais tradicionais.

Eles usam painéis velhos, placas de trânsito, pias, pneu, churrasqueira, calota, aro, roda, bujão de gás, carro, vassoura, baralho, bicicleta, bambu, madeira, bacia, latão de lixo, bola, corpo, capacete, chão e etc.

Nós aprendemos que música é o som organizado e pode ser feito com instrumentos alternativos. (professora *B*)

O trabalho realizado pelas professoras com as crianças em suas aulas sobre os conteúdos musicais demonstrou que houve compreensão dos temas estudados, permitindo que as professoras realizassem, ao longo da semana, atividades musicais semelhantes às aquelas apresentadas nas aulas ministradas pelas bolsistas. As professoras *A* e *F*, por exemplo, trabalharam música em outras classes que não foram atendidas pelo projeto, demonstrando competência e segurança para a realização dos temas abordados.

A professora *E*, que não se envolveu muito nas atividades musicais propostas, justificou-se dizendo que não tinha tempo para dar conta de tantas matérias em tão pouco tempo, argumentando que o professor das séries iniciais fica sobrecarregado. No entanto, a turma de alunos desta professora participou ativamente e com muito entusiasmo de todas as atividades musicais propostas pelas bolsistas.

Uma experiência ocorrida merece destaque, pois trouxe elementos para a reflexão sobre as ações do projeto realizado. As bolsistas foram convidadas a participar de uma reunião informal na casa da professora *B*. O objetivo deste encontro foi discutir e ouvir música, assim como rever alguns conteúdos abordados nas aulas. Essa mesma professora referia-se ao projeto sempre de maneira positiva, e também fomentava discussões acerca do ensino de música. Uma de suas falas a esse respeito ilustra seu entusiasmo pelo projeto: *'adoro o projeto... o que vocês fazem é um trabalho fantástico'*. Falou também da importância que vê no projeto que é, entre outras coisas, *'conquistar o espaço da arte dentro das escolas.'* Enfatizou também a importância de alfabetizar as crianças em uma forma de linguagem que tem sido pouco trabalhada nos anos iniciais: *'assim como há alfabetização, há alfabetização musical'*.

Considerações Finais

O interesse e o empenho das professoras foi fundamental para a concretização desta fase do projeto de pesquisa Música nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados positivos estão diretamente relacionados a este interesse e empenho.

O trabalho realizado possibilitou a apresentação, discussão e reflexão sobre diversos aspectos da música e da educação musical escolar, e através das atividades realizadas as professoras puderam ser co-autoras de experiências musicais. Esta co-autoria mostrou-se bastante positiva no desenvolvimento das atividades do projeto, pois as professoras ganharam confiança, segurança e competência para a realização de atividades musicais diversas.

A autonomia das professoras pode ser verificada em vários momentos do projeto. Diversas atividades musicais realizadas durante as aulas de música foram repetidas, ampliadas ou adaptadas em outras situações de aula, onde as professoras atuavam sozinhas, sem a presença das bolsistas do projeto.

Esta pesquisa acrescenta à literatura específica da área de formação musical de professores generalistas resultados positivos que confirmam a possibilidade de se preparar musicalmente professores através de projetos de formação específica, contribuindo, desta forma, para a ampliação da presença da música nos anos iniciais da escola. Concordando com Gewher et al. (2001, p. 186) “entendemos que o trabalho com o ensino de música é um desafio constante a ser construído e reconstruído pelos professores unidocentes, implicando repensar a área, tanto no processo de formação profissional, quanto na ação educativa”.

A educação musical deveria fazer parte do currículo das séries iniciais de maneira consistente, e o conhecimento gerado a partir desta ação deveria ser considerado como um conhecimento de igual valor comparado às outras áreas. Para que isto ocorra é preciso rever diversos aspectos da formação inicial e continuada dos professores que atuam nos anos iniciais. Sendo assim “é importante que se mantenham projetos de capacitação continuada e projetos integrados para que também o profissional que já atua na escola possa rever sistematicamente sua prática” (FIGUEIREDO, 2001, p.35). É preciso investir “na formação destes profissionais atuantes nas escolas, em que sejam pesquisadores ativos e críticos de suas ações pedagógicas e indo sempre em busca de novos conhecimentos” (GEWEHR ET AL., 2001, p.189). E a música e a educação musical deveriam fazer parte desta busca.

Referências

- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. O espaço da música nos cursos de pedagogia: Demandas na formação do educador. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL E ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 4/1, Santa Maria, RS. *Anais...* Santa Maria: UFSM, 2001, p. 13-25.
- GEWEHR, Marisa; FARIAS, Cristina H. B.; BELLOCHIO, Cláudia. Ribeiro. Educação musical, formação e ação de professores dos anos iniciais de escolarização: Um estudo em processo. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL E ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 4/1, Santa Maria, RS. *Anais...* Santa Maria: UFSM, 2001, p. 186-191.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. Professores generalistas e a educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL E ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 4/1, Santa Maria, RS. *Anais...* Santa Maria: UFSM, 2001, p. 26-37.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v.11, p. 55-62, 2004.
- HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- JEANNERET, Neryl. Model for developing preservice primary teachers' confidence to teach music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. Illinois, USA, v.133, p. 37-44, 1997.
- KATER, Carlos; MOURA, José Adolfo; MARTINS, Maria Amália; FONSECA, Maria Betania Parizzi; BRAGA, Matheus. Música na Escola: Implantação da música nas escolas públicas do estado de Minas Gerais (1997-1998). In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7, Recife, PE. *Anais...* Recife: ABEM, 1998, p. 114 - 122.
- KROBOT, Liara Roseli; SANTOS, Regina Márcia Simão. Música na formação de professores generalistas: professor reflexivo e competências para uma prática de educação rizomática. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14, Belo Horizonte, MG. *Anais...* Belo Horizonte: UEMG, 2005, CD-ROM.
- MILLS, Janet. Primary student teachers as musicians. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. Illinois, USA, v. 127, p. 122-126, 1995/1996.
- PALHEIROS, Graça Boal. *Educação musical no ensino preparatório: uma avaliação do currículo*. Lisboa: APEM - Associação Portuguesa de Educação Musical, 1993.
- RUSSELL, Joan. Musical Knowledge, musical identity, and the generalist teacher: Vicki's story. *McGill Journal of Education*, Canadá, v.31(3), p. 246-260, 1996.
- SOUZA, Cássia Virgínia Coelho. *Programa de Educação Musical a Distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental*. Tese de doutoramento, UFBA, Salvador, Brasil, 2003.

Ensino e aprendizagem de conhecimentos musicais na Barca Santa Maria, João Pessoa-PB

Alexandre Milne-Jones Náder
Universidade Federal da Paraíba
amjnader@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar características dos processos de ensino e aprendizagem de conhecimentos musicais, utilizados pelo mestre Deda na preparação dos integrantes do grupo de manifestação cultural Barca Santa Maria para a realização das apresentações. O trabalho de pesquisa tem como suporte metodológico uma ampla investigação bibliográfica, que busca construir nexos interpretativos para as situações de ensino-aprendizagem que emergiram de forma marcada e recorrente durante os ensaios e apresentações da barca, bem como um trabalho sistemático de investigação no campo, contemplando observação participante, captação de relatos orais, na forma de entrevistas e histórias de vida, registros sonoros, fotográficos e em vídeo. A partir dos resultados preliminares, tendo em vista que a pesquisa ainda está em andamento, foi possível descrever, compreender e refletir sobre aspectos que constituem a transmissão de conhecimentos musicais no grupo, atentando para os procedimentos básicos de ensino e aprendizagem de música recorrentes na manifestação: a imitação, a improvisação e a corporalidade.

A Barca, também conhecida como Nau Catarineta, é uma dança já registrada em vários estados do Brasil. O escritor Mário de Andrade a considerava uma “dança dramática”, pois envolve não só a dança e a música, mas também um entrecio teatralizado que põe em cena vários personagens relacionados ao universo náutico das conquistas portuguesas. Câmara Cascudo, no seu dicionário do Folclore Brasileiro, no verbete Nau Catarineta, caracteriza esta manifestação sendo uma xácará (forma poético-narrativa cantada) que foi incluída no auto do Fandango. No verbete, registra as várias acepções do termo, entre elas a de designação de um auto popular, também conhecido como Marujada (no leste e sul do Brasil), Chegança de Marujos e Barca (no Norte e Nordeste). A Barca Santa Maria, que realiza seus ensaios no CSU (Centro Social Urbano), no bairro de Mandacaru, João Pessoa, Paraíba é organizada pelo mestre Deda (José de Carvalho Ramos). Segundo Deda, esse grupo teve início com Joaquim Luís da Silva popularmente conhecido como mestre Joaquim Vinte e Um, que segundo dados da Missão de Pesquisas Folclóricas enviada por iniciativa de Mário de Andrade, aprendeu com mestre Eduardo em 1918. Essa manifestação completa é formada por cinquenta e seis componentes- vinte e oito oficiais e vinte e oito marinheiros-, a Saloia (única mulher presente) e a dupla Ração e Vassoura, personagens cômicos da manifestação. Os instrumentos presentes na orquestra, grupo responsável pela execução musical, são, entre outros, violão, cavaquinho, pandeiro, surdo. O grupo hoje é formado por pessoas do *grupo da melhor idade*¹, brincantes que já participavam da manifestação ainda sob direção de outros mestres, jovens e organizadores de outras atividades culturais.

¹ Nome dado ao grupo de recreação para idosos no CSU.

Neste trabalho de pesquisa que venho realizando, tenho por objetivo revelar os elementos centrais da música na Nau Catarineta Santa Maria, dando ênfase aos processos utilizados pelo organizador da manifestação para transmitir os conhecimentos musicais, aprendidos quando brincante, para os integrantes do grupo. Buscando relacionar os processos de transmissão com uma interpretação cultural dos dados, investigo as transformações pelas quais passou a manifestação ao longo do tempo em relação às condições sociais e culturais de seus produtores e mudanças ocorridas no seu contexto de produção. Sendo a orquestra responsável pela execução musical, busco compreender a relação de seus integrantes com a manifestação.

Em sua pesquisa, o trabalho tem como suporte, uma metodologia que contempla referencial teórico capaz de construir nexos interpretativos para aquelas situações de ensino-aprendizagem que emergiram de forma marcada e recorrente durante os ensaios e apresentações, utilizando-se da perspectiva etnomusicológica e antropológica no estudo de processos de transmissão musical, atentando para as inter-relações de contexto, colaboradores envolvidos e suas práticas sociais e musicais. Para colher informações sobre os brincantes, foram feitas entrevistas em grupo, nas quais as manifestações de que haviam participado, e em que circunstâncias deu-se essa participação. Foram colhidos relatos orais do mestre e dos músicos que me possibilitaram entender as transformações ocorridas ao longo do tempo em relação ao modo de organização do grupo e das apresentações. A pesquisa de campo é realizada através da observação participante, captação de registros sonoros, fotográficos e em vídeo.

No estudo da Barca, compreendo essa manifestação como algo em constante processo de mudanças vinculadas ao seu contexto de produção. Combato “a idéia que sua idade de ouro deu-se no passado, nesse caso as modificações por que passaram esses objetos, concepções e práticas são compreendidas como deturpadoras e desconhecidas” (ARANTES, 1986, p. 36). Entendo a cultura popular como um processo dinâmico que está sempre se renovando, considerando, assim, inadequada uma leitura da manifestação relacionada à essência e ao entendimento por modelos pré-estabelecidos, que têm função de estruturação. Essa perspectiva de essência e caráter genuinamente popular está relacionada a uma “visão homogenizadora, estática, excludente e em certa medida, arbitrária, do universo focado” (AYALA, 1987, p. 3).

Os componentes estruturais e o contexto social dão suporte para que as manifestações populares se modifiquem, mantenham-se ou desapareçam. Numa pesquisa que procura entender melhor, assuntos relacionados à cultura popular, é necessário que sejam analisados aspectos como grupo social, conflitos, interesses, condições econômicas e culturais, para evitar uma compreensão apenas superficial.

A música pensada como parte integrante da cultura, nela determinante e por ela determinada, pode ser considerada como veículo “universal” de comunicação, no sentido que não se tem notícia de nenhum grupo cultural que não utilize a música como meio de expressão (NETTL, 1983). Vale ressaltar que esta afirmação não implica em conceber a música como uma linguagem “universal”, uma vez que tal concepção seria errônea, tendo em vista que cada cultura tem formas particulares de elaborar, transmitir e compreender a sua própria música (QUEIROZ, 2004). Ela não pode ser estudada em si mesma, ou seja, deve ser relacionada com seu contexto de produção. Distinções entre a complexidade de diferentes músicas e técnicas não nos acrescentam nada sobre propostas expressivas e sua força em determinado contexto ou sobre a organização intelectual envolvida em sua criação (BLACKING, 1973).

A partir da participação nos ensaios, foi possível entender a relação corpo, ritmo e canto. Dançar, representar e cantar se apresentam como atividades totalmente interligadas, sendo assim fundamental o entendimento dessas relações para levantarmos inferências sobre a aprendizagem musical. Durante os primeiros ensaios entendia as coreografias relacionadas apenas com a representação dos trechos cênicos-dramáticos. Outro ponto que me deixava intrigado era que o mestre não ensinava isoladamente as músicas a serem cantadas, sua resposta era sempre a mesma:

- Deixa a dança entrar, que depois a gente vê a música.

No decorrer dos ensaios, com o aprendizado das jornadas² o mestre corrigia alguém que estava cantando fora do ritmo segurando em seus ombros e fazendo com que ele relacionasse o movimento corporal com o canto. Fui então percebendo que a dança determinava o andamento da música e auxiliava na memorização dos pontos acentuados na melodia. Através do apito e coreografia o mestre passa informações características da música. Cantar e dançar estão intimamente relacionados. Durante um dos ensaios de sábado, estávamos aprendendo um passo conhecido por Tombo, que não marca o pulso, mas sim, faz o rítmico com os pés, que acompanha a jornada cantada. Vendo que um dos participantes não estava conseguindo realizar o passo, o mestre começa a dançar na sua frente servindo de referência. Não adiantou, o garoto não conseguiu acompanhar. Nesse momento Deda pede para o rapaz expressar uma parte da música que correspondia a célula rítmica da jornada, utilizando apenas a sílaba TÁ. Depois de repetir várias vezes, ficou claro o ritmo utilizado e o rapaz conseguiu realizar a coreografia.

A dança é a principal responsável pela manutenção da pulsação coletiva. Há, portanto, uma relação rítmica entre a coordenação dos pés, a melodia cantada, o acompanhamento da orquestra e

² Jornadas são as músicas cantadas durante a apresentação. Elas auxiliam, através da letra a compreensão da parte encenada.

tudo isso aliado a uma escuta do todo. Toda vez que pedi para algum dançante me ensinar determinada jornada ela sempre vinha acompanhada da coreografia. Notei que para melhorar meu desempenho era preciso incorporar a coreografia. Na Barca, quando um dançante afirma que sabe cantar ele quer dizer também que pode realizar suas coreografias.

Podemos notar a partir desses exemplos o quanto o ensino e a aprendizagem ocorrem sem a intervenção de palavras ou frases de sobre o que fazer e como. A transmissão musical ocorre pela atenção nos gestos corporais e nas construções de pontes entre a coreografia realizada e o canto.

Vendo a gravação em vídeo de uma apresentação da Barca, realizada pela da missão de pesquisas folclóricas em 1938, nota-se uma diferença na coreografia em relação as apresentações com o grupo atual, algumas vezes os passos eram mais acelerados, duravam mais ou era realizada um esforço corporal e expressivo mais intenso. Essa idéia também foi reforçada pela memória dos que participaram da manifestação dançando ou apenas assistindo quando relatavam que esta exigia esforço físico também por seu longo tempo de duração. Conversando com o mestre sobre essas modificações, ele me disse que sabia como fazer os passos certos (os apresentados na gravação de 1938), mas que estava adaptando as condições atuais. Afinal de contas o grupo hoje é formado em sua maioria por adultos e pessoas idosas que por suas condições físicas não conseguiriam realizar os passos sem que fossem adaptados às novas condições.

No grupo, muitos integrantes já tinham participado de manifestações culturais populares, facilitando o aprendizado de alguns passos, visto que foram assimilados em outras brincadeiras. Depois da familiarização com a manifestação, houve momentos onde se deu ênfase ao aprendizado das respostas e outros na qual a parte dramática foi mais exigida. Dançar no ritmo, para as pessoas que não haviam brincado, veio também à medida que relacionavam música e dança, auxiliados pelos mais experientes, colocados na frente e no centro. Através da imitação e do fazer em equipe, são captadas as instruções.

A orquestra no grupo da Barca foi inicialmente formada pelo cavaquinho, caixa e pandeiro; durante os ensaios, integrou-se o violão. Por ter mais de um instrumento tonal, é necessária a afinação conjunta dos instrumentos. Embora não tenham a música como sua principal fonte de renda, os músicos sempre têm a expectativa de receber algum dinheiro por sua atuação. Algumas vezes, como os músicos não estiveram presentes, ensaiamos com um CD, gravado pela organização não-governamental “Cachoera!”, em 1996, na casa do mestre Deda. A orquestra não é vista como parte integrante do grupo. O dinheiro recebido paga, primeiramente, os músicos e depois é dividido entre o mestre e os participantes. Nos ensaios, mesmo sem receber, o mestre pede contribuições entre os colaboradores para pagar os músicos. Vale ressaltar que os integrantes da orquestra tocam

em várias manifestações. Isso não só ocorre com eles, mas também com os brincantes. Formando assim um universo de pessoas que participam de várias manifestações.

Com base nesse estudo, foi possível concluir, mesmo que de forma preliminar, que não existe de forma isolada uma situação de transmissão de conhecimentos musicais dentro dos ensaios. Há, sim, o entendimento da performance como um todo: qualquer explicação de como se dança ou se canta feita dentro dos ensaios é articulada com outros elementos (jornada, parte encenada...) e centrada na dinâmica da oralidade. Existem momentos em que são dadas informações sobre as partes dramáticas, mas em relação à dança e ao canto o aprendizado realiza-se principalmente de duas formas; com auxílio do mestre, quando com as mãos nos ombros do dançante atenta-o para o ritmo da música, ou no momento que um participante mais antigo dança e canta a seu lado servindo de referência. O movimento corporal auxilia no canto, na memorização e estruturação das partes. A música da Barca Santa Maria não é resultado isolado e sim produto da relação existente entre tradição, aspectos modernos e condições apresentadas que, para serem aceitos, devem passar pelo crivo de normas, dadas pelo mestre, que estabelece o que pode e o que não fazer parte da manifestação.

Referencias

ANDRADE, Mário de. *Danças dramáticas do Brasil*. São Paulo: Martins, 1959.

ARANTES, Antonio Augusto. *O que é cultura popular*. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Primeiros Passos: 36)

AYALA, Marcos; AYALA, Maria Iñez. *Cultura popular no Brasil*. São Paulo: Ática, 1987.

BASTIDE, Roger. *Sociologia do folclore brasileiro*. São Paulo: Anhembi, 1959, p. 9. apud AYALA, Marcos; AYALA, Maria Igenes Novais. *Op. Cit.*

BLACKING, Jhon. *How musical is man?* Washington: University of Washington press, 1973.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é folclore?* São Paulo: Brasiliense, 1982.

CASCUDO Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução; Heloíza Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, 2004.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Relatos orais: do “indizível” ao “divisível”*. In: Experimentos com histórias de vida. São Paulo: Vértice, Revista dos Tribunais, 1988, p.14-43.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. Tradução de Mariza T. Fonterrada. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

_____. *O ouvido pensante*. Tradução de Mariza T. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed Unesp, 1991.

Estudando “toca-discos”: os bastidores da performance musical de DJs

Juciane Araldi

Universidade Federal de Maringá (UFM)
juciane.araldi@gmail.com

Resumo: Essa comunicação traz um recorte da pesquisa de mestrado "Formação e Prática Musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre", realizada no Programa de Pós Graduação em Música da UFRGS, sob orientação da professora Jusamara Souza, em 2004. Neste texto, trago como foco o estudo do instrumento utilizado pelos DJs, o toca-discos, analisando as estratégias por eles utilizadas para aprender e se aprimorar na sua prática musical. Este estudo revela um envolvimento e dedicação no estudo de um instrumento, que, mesmo ocupando vários espaços na música da atualidade, ainda apresenta muitos elementos para desvendarmos e dialogarmos na educação musical.

Introdução

Esse texto aborda o estudo do instrumento utilizado pelos DJs, o toca-discos¹, analisando suas estratégias para aprender, e se aprimorar na sua prática musical. Os dados trazidos aqui, fazem parte da pesquisa de mestrado intitulada "Formação e Prática Musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre", realizada no Programa de Pós Graduação em Música da UFRGS, sob orientação da professora Jusamara Souza, em 2004. Essa pesquisa contou com quatro DJs atuantes em Porto Alegre e os dados foram obtidos através de entrevistas semi-estruturadas e observações diretas das suas atuações.

O DJ é o músico que manipula discos de vinil e/ou discos compactos, fazendo intervenções musicais por processos eletrônicos como colagens, eco, aceleração e desaceleração no andamento. Ele está sempre buscando efeitos rítmicos-sonoros fazendo “verdadeiras alterações [...] por processos eletrônicos” (CONTADOR e FERREIRA, 1997, p. 30).

No início da prática musical de DJs, os toca-discos eram utilizados apenas para reproduzir o som nas festas. Com o tempo, o DJ começa a fazer intervenções diretamente no disco, e assim, surgem inúmeras técnicas de performance. Estas, exigem destes DJs uma série de treinos e pesquisas sonoras².

Segundo Fikentscher (1991), a partir do momento em que o DJ começou a utilizar o disco não apenas para reproduzir música, mas também, extrair e recortar os sons dele derivados passou a ser considerado como artista. Dessa forma o uso do toca-discos proporcionou uma redefinição em termos de conceito, sendo visto como um instrumento musical e o DJ como performer.

¹ Nessa pesquisa os 4 DJs participantes falam das suas experiências no aprendizado do toca-discos com vinil. Na prática musical de DJs, são utilizadas também outras mídias, tais como, MP3, CDs, DVDs.

² Sobre performance musical de DJs, ver: (ASSEF, 2003; e SOUZA; FIALHO; ARALDI, 2005)

Essa função do toca-discos como instrumento musical, é reforçada com a sua inserção em bandas de diferentes estilos musicais, tais como: pop rock, rock, hardcore, além do rap, funk, onde o DJ é o instrumentista principal. “Isso vem validar a atuação do DJ como um instrumentista, onde há uma função definida para o toca-discos como instrumento musical” (SOUZA; FIALHO; ARALDI, 2005, p. 45).

Equipamento

Os equipamentos que os DJs utilizam são: “os discos de vinil, os misturadores ou mixers, que unem os toca-discos ou pick-up, e sampleadores, que são os equipamentos digitais que permitem o recorte, as montagens e a sobreposição de músicas que têm andamento, ritmo e tonalidades diferentes” (AZEVEDO; SILVA, 1999, p. 79).

O aparelho de mixagem, o mixer, é o responsável pela “junção” das músicas, podendo misturar, sobrepor uma música à outra e assim trabalhar com seus elementos. No equipamento usado pelos DJs para performance, o mixer desempenha uma função muito importante, pois é através dele que são controlados os canais em que a música será tocada e o momento exato da intervenção que o DJ faz nos toca-discos.

Essas intervenções nos toca-discos, foram se tornando mais difíceis, pois os DJs começaram a buscar novos elementos e novas formas de tocar, surgindo assim, ao que chamamos hoje de técnicas de performance. Essas apresentam características próprias, e mudam de acordo com o estilo da música. O que podemos citar como mais representativo é o *scratch*, que é o som do arranhado no disco. A partir desta técnica, que pode ser feita com inúmeras variações, dependendo do andamento e do disco utilizado, surgem as demais³.

Para a realização de cada técnica, é fundamental a escolha dos discos. Esta resulta de uma intensa pesquisa. Existem os discos específicos de performances, intitulados *break and beats*. Estes discos são produzidos por DJs e geralmente apresentam efeitos importantes na realização das técnicas. Entretanto os DJs trazem a possibilidade de realizar as técnicas a partir de qualquer vinil. Isso pode ser exemplificado pela fala de DJ Nezo:

ousar é descobrir efeitos novos, descobrir sons novos, criar sons novos nos cortes. Sabe, ao invés de pegar aquele som convencional, trabalhar às vezes até frases fora do convencional, como frases em português, frases de música sertaneja, frases de músicas gauchescas, frases de música clássica, sons de música clássica. [...] Também com a música eletrônica, tecno, então, a mesma coisa, trabalhar em cima daqueles efeitos deles. (DJ NEZO).

3 Para saber mais sobre as técnicas ver (SOUZA et. al., 2005).

Para as performances, além da escolha de sons, é preciso fazer as marcações nos discos. Estas são feitas diretamente no vinil com adesivos brancos, ou coloridos, e funcionam como referências visuais para os efeitos. A citação a seguir mostra a importância da marcação visual para obter o efeito sonoro desejado.

A marcação dos discos mostra onde são determinados pontos prévios, onde tem, por exemplo, bumbo, caixa, onde tem piano, “ah vou fazer um efeito que vai usar dois bumbos e duas caixas desses discos, então eu tenho que controlar, fazer a manipulação de forma que eu leve na reta da agulha aqueles pontos”. Por exemplo: o ponto branco maior é o bumbo, o menor é a caixa, então se eu quero fazer o efeito usando os bumbos, eu só tenho que conduzir a agulha, na manipulação, naquela reta ali. E a questão às vezes é visual e controle manual. (DJ NEZO).

Os dados dessa pesquisa revelam que cada técnica tem o seu passo-a-passo e também conta com algumas variações e estágios mais avançados. Ou seja, existe todo um processo para aprender cada uma delas, respeitando os pré-requisitos, que consistem em vencer etapas anteriores a cada técnica, para então, a partir do treino, superar os obstáculos, dificuldades e desafios de cada etapa.

Nesse sentido, as técnicas de performance “apesar de parecerem fáceis, depois de dominadas, alguns DJs chegam a desenvolver estas habilidades ao ponto do virtuosismo, chegando a criar frases rítmicas completamente novas alternando entre as batidas de um disco e outro” (FONTANARI, 2003, p. 92).

Estudos e aprimoramentos

A prática de DJs exige um constante aprimoramento, e assim, o treino é fundamental. Nezo adverte: “são técnicas de manipulação do vinil, que como se diz: ‘ah, parece fácil’ mas não, é difícil porque exige um treinamento constante” (DJ NEZO).

Para o aprendizado dessas técnicas, os procedimentos citados por estes DJs são: ouvir as músicas, assistir apresentações e trocar experiências com outros DJs. Todas elas se encaixam em um tipo de aprendizagem analisada por Bransford et al. (2000) como a “aprendizagem baseada na habilidade”, que contempla tanto os treinamentos individuais quanto em grupo, porém sempre inspiradas “em modelos”. Esses modelos são, para estes DJs, os próprios colegas, bem como os discos que escutam e tentam reproduzir no seu fazer musical. Além disso, evidencia-se uma experimentação constante para conseguir tocar. Duke Jay ressalta também a importância de “ouvir e ver” o que os outros fazem para aprender técnicas novas se aprimorar nas que já sabe fazer.

Outro meio utilizado na sua formação consiste nas fitas dos campeonatos de DJs⁴, que possibilitam além do aprimoramento técnico, a divulgação de técnicas desenvolvidas em diferentes países. Estes vídeos, na opinião de Tom, se tornam o ponto de partida para o treinamento de novas técnicas. Ele explica:

depois de dominada a técnica, tu desenvolve. Pelo menos eu procuro modificar pra desenvolver a minha, dar o meu toque na história, dificultar um pouco. As manobras têm nome, têm uma característica, então, tu só tem que modificar e dar a tua contribuição pra história. Tem bastante cara inventando, depois, tipo um cria aquilo, é uma novidade, os cara repetem, copiam. A impressão que eu tenho, e aquilo vira uma manobra, passa a ser técnica [...] Então o DJ vai aprendendo, vai colhendo as informações e ele contribui com a parte dele pra dificultar aquela técnica. (DJ TOM)

Breves considerações

Em que os “bastidores” da performance dos DJs contribuem para a prática do educador musical?

Essa questão, ainda é corrente em determinados lugares, quando falo sobre este tema. Mesmo que a educação musical tem voltado o olhar para as práticas contemporâneas e para as diversas formas de aprender e consumir música, ainda existem certos “estranhamentos” sobre algumas práticas musicais.

Conviver e adentrar em territórios considerados, muitas vezes, “estranhos” tem trazido inúmeros avanços para a área da educação musical, que passa a ter como objeto de estudo não somente a música, mas sim “as relações das pessoas com a música” (KRAEMER, 2000).

Reconhecer o DJ como um músico, que toca o seu toca-discos assim como qualquer outro instrumentista toca seu instrumento, verificar a complexidade de cada prática musical pode contribuir para nossa atuação profissional. Quando falamos sobre o ensino da música, privilegiando momentos de apreciação, criação e interpretação, podemos ver nitidamente a partir da fala destes quatro DJs, o quanto estes elementos estão presentes nas suas práticas. A relação com o instrumento, determina a motivação de ir em busca de novos conhecimentos, sejam eles através de vídeos, do encontro com outros DJs, e a constante pesquisa de sons. Tudo para que possam, fazer a sua música, dar a “sua característica” para o que vão tocar. Esse princípio de criação, motivação, também já tem sido muito discutido em nossa prática pedagógica, e a partir destes relatos, será que podemos ter algumas idéias nesse sentido para nossas aulas?

⁴ Nessa pesquisa, os DJs se referiam mais aos campeonatos mundiais da DMC (DJ MIXING CLUB). Entretanto, existem esses campeonatos a nível nacional que podem servir de referência.

A partir deste recorte sobre o estudo do instrumento toca-discos, enfatizo a importância de nós professores estarmos atentos para as diversas práticas musicais presentes na sociedade, das quais, muitos dos nossos alunos já são mestres, e nós muitas vezes não as contemplamos nas nossas aulas.

Adentrar nesse universo do DJ, trouxe para a minha prática pedagógica muitas idéias e ainda mais questionamentos, que a cada aula e com cada grupo, eu posso estar repensando e reelaborando. Além do mais, o fato de conhecer um pouco sobre essa prática, tem sido um elemento aproximador com alguns alunos, pois para muitos deles, quando falo em DJs, em rap, parece que até o olhar muda, e a partir daí, criamos o “canal de comunicação”, tão fundamental para a relação professor e aluno.

Referencias

ARALDI, Juciane. *Formação e prática musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ASSEF, Claudia. *Todo DJ já sambou: a história do disc-jóquei no Brasil*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003.

AZEVEDO, Amailton Magno G.; SILVA, Salloma Salomão Jovino. Os sons que vêm das ruas. In: ANDRADE, Elaine Nunes. *Rap e educação: Rap é educação*. São Paulo: Summus, p. 65-81, 1999.

BRANSFORD, John; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. (Orgs.). *How people Learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academia, 2000.

CONTADOR, António Concorda; FERREIRA, Emanuel Lemos. *Ritmo & Poesia: os caminhos do rap*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1997.

FIKENTSCHER, Kai. Some observations on the nature of mixes on 12-inch dance singles. *Tracking: Popular Music Studies*. IASPM/USA, v. 4, n. 1, 1991.

FONTANARI, Ivan Paolo de Paris. *Rave à margem do Guaíba: música e identidade jovem na cena eletrônica de Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta*. Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000.

SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. *Hip Hop: da rua para a escola*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

Estudo exploratório sobre a teoria da modificabilidade cognitiva estrutural e o ensino musical especial

Eda do Carmo Pereira Garcia
Universidade Federal de Mato Grosso
edadocarmo@brturbo.com.br

Resumo: A Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural - TMCE de Reuven Feuerstein, conforme indica o nome, baseia-se na *modificabilidade*, na flexibilidade da estrutura cognitiva e tem como um dos aportes conceituais o pressuposto de que o ser humano é dotado de uma mente plástica, flexível, sempre em transformação e aberta a mudanças sendo, desta forma, uma condição filogenética da espécie humana proporcionada por fatores sócio-culturais. Feuerstein apresenta sua teoria em duas áreas principais, uma delas teórico-conceitual e a outra pedagógico-instrumental, mas a teoria e a prática são trabalhadas integradamente. Como psicólogo ocupado no desenvolvimento de pessoas que apresentavam dificuldades acentuadas de natureza cognitivo-intelectual, sua investigação extrapola o campo teórico através da elaboração de vários instrumentos psicopedagógicos, cujo conjunto denomina-se Programa de Enriquecimento Instrumental – PEI. A presente investigação tem como objetivo desenvolver um estudo exploratório sobre a possibilidade contributiva da referida teoria e de seus instrumentos ao desenvolvimento musical de estudantes deficientes mentais.

Introdução

A presente investigação tem como objetivo verificar a possibilidade contributiva da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural - TMCE e do Programa de Enriquecimento Instrumental – PEI no desenvolvimento musical de estudantes deficientes mentais.

Será desenvolvida pesquisa bibliográfica sobre a teoria e um estudo específico dos instrumentos do PEI estabelecendo-se possíveis relações entre as funções cognitivas enfatizadas e os objetivos com as funções cognitivas e os objetivos propostos no ensino musical.

O psicólogo pedagogo Reuven Feuerstein nasceu na Romênia, em 1921, graduou-se em Psicologia e Pedagogia em Bucareste. Estudou em Genebra, na Suíça, onde trabalhou com André Rey e Piaget. Tornou-se Ph.D. em Psicologia do Desenvolvimento pela Sorbonne.

Em 1944 emigrou para Israel para ensinar crianças órfãs vindas da Europa, inclusive de campos de concentração, para que se tornassem cidadãos autônomos e produtivos.

Os testes padronizados e tradicionais de inteligência utilizados com estes alunos apresentavam falhas de percepção que incluíam inabilidade para fazer comparações entre objetos e eventos diferentes, orientação espacial pobre e dificuldade em unir causa e efeito.

Os pais destas crianças estiveram impossibilitados de dar ordem e significado às suas experiências, então Feuerstein desenvolveu uma intervenção onde as crianças atribuem sentido ao mundo ao seu redor, a "experiência de aprendizagem mediada", uma vez que habilidades cognitivas

são ensinadas e enriquecidas com experiências culturais. Até mesmo indivíduos denominados “retardados” podem estender sua capacidade intelectual e com este fim desenvolveu o PEI que permite a um pai, professor, ou conselheiro mediar o pensamento de um indivíduo. O programa prevê conceitos, habilidades, estratégias, e operações necessárias para diagnosticar e corrigir deficiências nas habilidades de pensamento e ajudar indivíduos "a aprender a aprender".

Desta forma tem dedicado boa parte de sua vida à avaliação e melhora da inteligência de pessoas que apresentam baixo rendimento e privação cultural. O conceito de privação cultural é empregado para designar a ausência da mediação cognitivo-cultural da geração adulta para a que se segue.

A teoria

Tendo como base seus conhecimentos anteriores, sua visão de mundo e um sistema de crenças traduzidos pelas expressões “os cromossomos não têm a última palavra” e “inteligência se aprende”, Feuerstein construiu seu trabalho com duas áreas principais, a teórico-conceitual e a pedagógico-instrumental.

A TMCE tem como aspecto nuclear a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) e é fundamentada na capacidade do próprio organismo humano para modificar-se em sua estrutura funcional no decorrer de sua vida, através de um sistema aberto para a aprendizagem que desenvolve as estruturas cognitivas deficientes, melhorando o potencial de aprendizagem por meio de um processo modificador do ritmo de desenvolvimento, estimulando a autonomia e o auto-equilíbrio do organismo.

Para Feuerstein, a mediação conceitua-se como um processo pelo qual se desenvolve uma interação entre um indivíduo com funções cognitivas deficientes ou insuficientes com um outro indivíduo que já possua um conhecimento experiente com visão intencionada para provocar modificações ou aperfeiçoamento de tais funções cognitivas.

A elaboração teórica está basicamente vinculada a de Piaget e Vygotsky. Mas é deste último que se observa uma maior aproximação, uma vez que a teoria de Vygotsky marca sua fundamental presença nos conceitos elaborados por Feuerstein.

Através de Vygotsky, Feuerstein desenvolveu o conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada - EAM, idéia principal de sua teoria.

Tendo como base a EAM criou os sistemas inter-relacionados de intervenção a Avaliação Dinâmica da Propensão para a Aprendizagem (LPAD), um instrumento de avaliação dinâmica do

potencial de aprendizagem que contempla diversos testes e, finalmente, a partir da análise dos instrumentos de avaliação criou o PEI como instrumento de intervenção, ou seja, um programa de desenvolvimento cognitivo.

O PEI foi elaborado com base numa representação analítica dos processos mentais que Feuerstein chama de Mapa Cognitivo, ou seja, um *design* analítico destes processos para que os alunos sejam mediados através de estratégias de pensamento necessárias para a superação das funções cognitivas inadequadas. Este mapa tem como linha de análise sete dimensões: conteúdo, operações do pensamento, modalidade (forma de expressão), grau de complexidade, grau de abstração e grau de efetividade (eficiência). Ele oferece a possibilidade de vislumbrar o perfil cognitivo do sujeito com dificuldades de aprendizagem, auxiliando a aplicação dos instrumentos que compõem o PEI.

Há ainda em formação a Teoria dos Ambientes Modificantes sobre a qual Feuerstein e vários colaboradores têm debatido e pesquisado.

O programa de enriquecimento instrumental:

Contém cerca de 500 páginas de tarefas, repartidas entre os 14 (MARTINS, 2002; LANDWEHR, 2004) ou 15 (BEYER, 2001) instrumentos do programa. Feuerstein define o PEI como um método instrumental, pois em sua opinião o material desempenha a função instrumental de mediação, no sentido conceitual vygotskiano. Através das unidades sistemáticas das tarefas objetiva-se fomentar operações e estratégias cognitivas e a inteligência nas crianças com atraso cognitivo. (MARTINS, 2002)

Objetivos do PEI:

1. Corrigir funções cognitivas deficientes.
2. Ajudar a adquirir vocabulário, códigos, conceitos, operações e relações relevantes para as tarefas do PEI, bem como para a resolução geral de problemas.
3. Produzir motivação intrínseca por meio da formação de hábitos.
4. Desenvolver o pensamento reflexivo e insight.
5. Desenvolver motivação intrínseca em relação à tarefa.
6. Mudar o papel de receptor passivo e reprodutor de dados de uma pessoa para o de gerador ativo de novas informações, como resultado da alteração de percepção de sua auto-imagem.

Os instrumentos do PEI

Para facilitar a ação do mediador e ter um bom pretexto para atuar, sem estar preso a um conteúdo específico, Feuerstein, no início com a ajuda de André Rey, elaborou 14 instrumentos (LANDWEHR, 2004). A mediação não está atada a esses instrumentos, pode ser posta em prática em situações cotidianas ou em qualquer forma de trabalho ou desenvolvimento de aprendizagem. A seqüência a seguir apresentada é dada por BEYER (2001).

1 - Organização de Pontos:

É trabalhado como o primeiro instrumento do programa, pois contém tarefas que se diferenciam dos demais instrumentos e que encerram alto poder de motivação.

2 – Comparações:

Dado o fato de que o pensamento comparativo possibilita o fomento de diferentes processos cognitivos, este instrumento deve constar entre os primeiros instrumentos do PEI. Embora o programa inteiro acentue o pensamento comparativo, este instrumento dirige a atenção particularmente à função dos processos mentais comparativos e seu significado no desenvolvimento cognitivo global da criança

3 – Categorização BEYER (2001) ou Classificações (LANDWEHR, 2004):

Deve ser aplicado após o instrumento Comparações.

4 - Orientação Espacial I BEYER (2001) ou Organização Espacial I (LANDWEHR, 2004):

As tarefas deste instrumento trabalham a orientação espacial tomando o próprio corpo como ponto de referência. O que se encontra onde é uma função do movimento. Após um determinado movimento o que era frente torna-se atrás.

5 – Orientação Espacial II

6 –Orientação Espacial III BEYER (2001) ou Organização Espacial II (LANDWEHR, 2004):

Aos esquemas variáveis de Orientação Espacial I e II adiciona-se o esquema fixo dos pontos cardeais e seus intermediários.

7 - Percepção Analítica:

Enfoca a diferenciação do todo e suas partes, regulando ambos no processo de percepção.

8 – Relações Familiares:

Contém 36 páginas com tarefas apresentadas nas modalidades verbal, simbólica e gráfica. A partir de algo conhecido, como a família, trata de encontrar a estrutura e os tipos de relações: hierárquicas, horizontais e verticais.

9 - Relações Temporais:

Diferencia antes, de durante, de depois; simultaneidade - coincidência e causalidade; tempo objetivo e subjetivo. São analisadas relações existentes entre espaço, velocidade e tempo.

10 – Progressões Numéricas:

Trabalham-se operações abstratas, no entanto não é orientado para a aquisição de habilidades aritméticas ou numéricas. São usados números, porque as relações baseadas na percepção de intervalo existente entre elas requerem habilidade mínima de leitura e de mediação verbal e são relativamente fáceis de extrair.

11 – Instruções:

É um dos poucos instrumentos do PEI onde a modalidade verbal tem um papel importante acarretando determinadas dificuldades de uso para com os alunos com atraso cognitivo. Neste instrumento a exatidão do emprego da palavra é de especial relevância, pois se trata de codificar e decodificar instruções cada vez mais complexas, despertando a necessidade de percepção precisa de ordenação espaço - temporal, de articulação no campo preceptivo (preceituar = estabelecer regras, dar instruções) e de utilização do pensamento hipotético – inferencial (dedutivo).

12 – Ilustrações:

É o único instrumento que não é trabalhado isoladamente, ele é desenvolvido com os alunos paralelamente aos demais instrumentos. A modalidade figurada das tarefas possibilita o uso do instrumento também com analfabetos. O instrumento procura combater a tendência do indivíduo com dificuldade cognitiva de perceber os acontecimentos aleatoriamente, as situações como episódios, sem qualquer relação entre eles, sem conexão lógica, sem seqüência ou ordem nos eventos percebidos, sem mesmo perceber a transformação ocorrida. Este instrumento consta de uma série de figuras com situações absurdas e caricatas.

13 - Desenho de Padrões:

Baseado nas funções cognitivas construídas através de outros instrumentos (Organização de Pontos, Percepção Analítica, Comparações, Categorização, Orientação Espacial e Relações Temporais) representa um nível adiantado no contexto do PEI e exige a aplicação de operações

cognitivas complexas. São colocadas em jogo todas as operações mentais desenvolvidas e assume seu funcionamento autônomo.

14 - Relações Transitivas:

Desenvolve o pensamento lógico formal. Utiliza o raciocínio transitivo como forma mais importante de dedução lógica. As tarefas permitem utilizar códigos para realizar comparações que vão além de simples relações comuns já conhecidas entre dois ou mais elementos. Estas relações são expressas da seguinte forma: menor do que, maior do que, igual a.

15 – Silogismos:

Utiliza o raciocínio silogístico (dedução formal que a partir de premissas apresenta uma outra, a conclusão, que está logicamente implicada nas anteriores) como forma mais importante de dedução lógica. O sujeito se preocupa mais em estabelecer semelhanças entre as características comuns do que em buscar referências entre os membros de um conjunto.

Considerações

A proposta de Feuerstein não busca coeficientes de inteligência, mas, sobretudo, busca trabalhar o desenvolvimento das habilidades cognitivas do pensamento com a aplicação dos instrumentos do PEI, que podem ser utilizados em vários contextos, desde diferentes níveis de educação até em atividades de alta tecnologia.

Como diretor do Centro Internacional para o Desenvolvimento do Potencial de Aprendizagem (no Hadassah WIZO Canada Research Institute) desde 1965, Feuerstein combinou em suas atividades de pesquisa o trabalho com populações que apresentam necessidades especiais quanto ao desenvolvimento cognitivo, abrangendo um conjunto de indivíduos e grupos muito diferentes quanto à idade e níveis funcionais.

O foco central de seu trabalho é o desenvolvimento da TMCE e da EAM (teórico-conceituais) cujas práticas se originaram do desenvolvimento do Dispositivo de Avaliação da Propensão de Aprendizagem – LPAD e do PEI (pedagógico-instrumentais), além da criação da teoria de Ambientes Modificantes.

A TMCE se baseia no conceito de crescimento humano, substancial a sua natureza evolutiva; de transformação de potencialidades cognitivas em habilidades de raciocínio e de busca contínua de soluções para os problemas de diversas ordens que se colocam no cotidiano das pessoas.

A EAM é uma característica única da interação humana e é uma determinante da autoplaticidade do organismo humano desempenhando uma função essencial na evolução e modificações importantes que ocorrem no funcionamento mental do homem. A ausência dela diminui a autoplaticidade do organismo e pode reduzir a modificabilidade caracterizando a síndrome da privação cultural que pode ser encontrada em indivíduos que, mesmo diretamente expostos a estímulos, apresentam compreensão limitada.

No PEI são propostos exercícios que avançam com critérios de complexidade e abstração cada vez mais crescentes que ampliam o interesse e a motivação intrínseca dos indivíduos. Sua utilização ocorre, atualmente, em aproximadamente 70 países de modo diverso. Alguns o adotaram enfoque sistemático, outros desenvolvem nas escolas e nem sempre de modo sistemático.

Com o avanço acelerado do uso de novas tecnologias aplicadas aos sistemas produtivos e à educação, a TMCE, a EAM e a criação de Ambientes Modificantes constituem uma plataforma para o enfoque ativo e otimista de que a modificabilidade é possível e que o ser humano pode beneficiar-se dela em qualquer área do conhecimento, o que representa uma possibilidade para o ensino musical especial.

Referências

BEYER, Hugo O. *O fazer psicopedagógico: abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky*. Porto alegre: Mediação, 2001.

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

FEUERSTEIN, Raphi. *Não deixem que os cromossomos tenham a última palavra*. Disponível em <www.space21.ecof.org.br>. Acesso em 29 ago. 2004.

FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; RYNDERS, J. *Don't accept me as I am: helping "retarded" people to excel*. New York: Plenum Publishing Corporation, 1988.

FRIENDEREICH, K. *A educação musical fundamentada na ciência espiritual*. São Paulo: Associação Pedagógica Rudolf Steiner, 1981.

GAINZA, V. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi, 1964.

_____. *Fundamentos, materiales y tecnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi, 1977.

_____. *Ocho estudios de psicopedagogia musical*. Buenos Aires: Paidós, 1982.

KREBS, R. J. *Urie Bronfenbrenner e a ecologia do desenvolvimento humano*. Santa Maria: Casa Editorial, 1995.

- LANDWER, Vivienne F. *De como acreditar pode ser a alma do fazer*. Disponível em: <<http://www.clinicadebiofeedback.com.br>>. Acesso em 05 de set. 2004.
- MARTINS, Enilde A. B. *Aprendizagem mediada: um estudo prévio dos efeitos do Programa de Enriquecimento Instrumental de Reuven Feuerstein em jovens integrados a um processo de qualificação profissional básica*. Dissertação de Mestrado em Educação Tecnológica. Curitiba: Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 2002.
- PEDRA, José A. *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- SEKEFF, M. L. *Da música: seus usos e recursos*. São Paulo: UNESP, 2002.
- SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.
- _____. Permanecendo fiel à música na educação musical. Trad. Diana Santiago. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1., 1992, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 1992.
- _____. *Música, pensamiento y educación*. Madri: Morata, 2000.
- _____. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- WILLEMS, E. *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós, 1981.
- _____. *As bases psicológicas da educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.
- WILLS, P.; PETER, M. *Música para todos: desarrollo de la música en el currículo de alumnos con necesidades educativas especiales*. Madri: Akal, 2000.

Estudo sobre três grupos musicais sob uma perspectiva de educação musical e gênero

Harue Tanaka

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
hautanaka@ig.com.br

Resumo: Trata-se de projeto de pesquisa de doutorado cuja finalidade é investigar três grupos de mesma natureza musical onde exista a participação de mulheres e que estejam presentes elementos do processo de aprendizagem informal/ não-formal, todos ligados às manifestações da cultura popular. Para tal, foram cogitadas, inicialmente, um grupo de ilê (Salvador), outro de maracatu (Recife) e um de coco (João Pessoa). O trabalho almeja propiciar um estudo sobre metodologias alternativas nos modos de aprendizagem ao mesmo tempo que discute a participação feminina nas questões referentes a educação e práticas musicais.

O presente trabalho tem o intuito de estudar comparativamente informantes que estejam sujeitos ao processo informal de aprendizagem musical, tendo sido escolhidos grupos de manifestações representativas da cultura nordestina, inicialmente, três grupos, um de ilê (Salvador), outro de maracatu (Recife) e um de coco (João Pessoa).

Tal estudo representa, de certa forma, uma continuidade sobre questões abordadas em minha dissertação de mestrado intitulada Escola de Samba Malandros do Morro: um espaço de educação popular, orientada pela Prof^ª Dr^ª Maura Penna, então vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, concluída no ano de 2003. No atual projeto, pretendo manter o mesmo caráter interdisciplinar apresentado na dissertação, quando então, englobarei outras áreas além da educação popular, dentre elas a da etnomusicologia e da educação musical, bem como a de gênero.

Uma vez analisada os modos de aprendizado em uma escola de samba, um espaço de aprendizagem exclusivamente masculino, passo a analisar os modos de aprendizagem, neste caso, de grupos onde há a participação efetiva de mulheres, com vias a representar uma alternativa metodológica, didática, servindo de discussão no âmbito do ensino formal (qual seja, a academia, representada pelo conservatório de música, escolas particulares e públicas de música, departamentos de música, dentro das instituições de ensino superior). Um estudo sobre tais modos poderá ajudar a repensar sobre uma melhora na eficácia dos métodos convencionais de ensino, já que os grupos escolhidos fazem parte de um universo variado de formas de se aprender música fora dos contextos escolares.

O objeto deste estudo, outrossim, persegue a idéia de minimizar a distância existente entre o ensino de natureza formal e não formal.

Há uma grande distância entre a educação no sistema formal apenas e a educação não formal, causando assim um retardo no processo de aquisição de conhecimento no sistema educacional vigente, ocasionando a falta de interesse, a dificuldade de aprendizado e a evasão da escola (CONDE; NEVES, 1984/1985, p. 42).

O resgate de uma metodologia mais empírica, informal, garante a prática musical em contexto de ensino-aprendizagem, sendo trabalhada música mais simples, mas não inferior que permite contato com modos de estruturação distante dos estereótipos da música tradicional, formal. Segundo Brandão (1995, p. 13), “a educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado”.

Assim, também acontece na transmissão de inúmeras manifestações culturais, onde a preservação das tradições se dá oralmente, dentro de uma determinada comunidade, ou mesmo, em casa, nos grupos musicais criados em fundos de quintais, nas ruas, nos bares ou em grupos inseridos na cultura popular.

O trabalho além de ter o escopo de discutir propostas alternativas didáticas de ensino não formal, quer identificar os indivíduos que participam desse processo, com enfoque para a presença da mulher, sob a perspectiva de uma identidade de gênero. Entendendo gênero, como um termo que “designa o fenômeno ou conjunto de fenômenos que expressam um padrão específico de relações existentes entre homens e mulheres, homens e homens, e mulheres e mulheres”; relações estas marcadas pela desigualdade e que variam de acordo com as necessidades de cada sociedade e de cada contexto histórico (VELOSO, 2003, p. 1).

As categorias de estudo serão possivelmente ampliadas e finalmente delimitadas a partir da coleta de dados, à medida que forem sendo analisados e interpretados os dados da pesquisa, sendo, inicialmente, escolhidas as áreas de Educação Musical, Gênero e Educação.

A pesquisa tem o escopo de seguir um método etnográfico, colhendo histórias de vida, relatos pessoais, utilizando entrevistas semi-estruturadas. O trabalho de campo consistirá na coleta de informações documentadas de modo oral, escrito, gravadas, filmadas, de maneira a fundamentar o relatório final, com acompanhamento de questionário, pesquisa bibliográfica e ou discográfica, *via internet*, a partir da observação *in loco* sobre o fenômeno estudado e da reflexividade.

Pode-se dizer que, no Brasil, os estudos sócio-culturais no campo da educação musical vêm aumentando consideravelmente nos últimos anos. Na década de 1980, Arroyo (2000) localizou apenas dois estudos preocupados com a relação educação musical e cultural, mais especificamente os textos de Alexandre Bispo e de Cecília Conde e José Maria Neves. Já na década

de 1990, as citações são mais numerosas e seus enfoques diversos. Alexandre Bispo procurava introduzir uma orientação musicológica no currículo de licenciatura em Educação Musical/Artística, cujo ideal “fundamentava-se na convicção de uma necessária posição relativista no julgamento estético das várias manifestações musicais” (BISPO *apud* ARROYO, 2000). Cecília Conde e José Maria Neves chamavam atenção para o fato de que a experiência musical das crianças dos morros cariocas não ser considerada em escolas locais. Basicamente, a preocupação estava em valorizar a diversidade de experiências musicais em cenários urbanos. Já nos anos de 1990, foi possível distinguir não apenas vários trabalhos, mas diferentes linhas de estudo. Com destaque para duas: uma concernente à relação cotidiano da escola e música, e outra, à aprendizagem musical em contextos culturais diversos não escolares (SOUZA *apud* ARROYO, 2000).

Alguns anos mais tarde, aparecem trabalhos baseados em inserção de campo, como de Marialva Rios (1995) sobre processos de ensino e aprendizagem no terno de reis “Rosa Menina” de Salvador; Celso Gomes (1998; 2003) sobre a história de vida e formação musical dos músicos de rua de Porto Alegre; Marília Stein (1998) que realizou um estudo etnográfico sobre processos de ensino e aprendizagem em oficinas de música em bairros de periferia de Porto Alegre. Luciana Prass (1998) sobre os “saberes musicais” na bateria da Escola de Samba Bambas da Orgia e juntamente, inclui meu trabalho sobre a Escola de Samba Malandros do Morro que tem pontos de contato com o trabalho de Prass, embora o enfoque seja voltado mais para a educação popular ou como uma expressão por mim cunhada, de *educação musical popular* (TANAKA, 2003).

Mais recentemente, apareceram, com maior frequência, trabalhos sobre aprendizado nos contextos populares ligados a reflexões no campo de gênero, educação musical em uma perspectiva relacional (LOURO, 1995, 1997, 1999; SCOTT, 1995 *apud* SILVA, 2004). No exterior, destaco os estudos de Lucy Green (1997; 2001), na Inglaterra, sobre gênero, música e educação e sua mais nova publicação de como os músicos populares aprendem, bem como Eva Rieger (2002), na Alemanha, com publicações sobre estudos de gênero e música, desde 1986.

Ainda são escassas obras que relacionam educação musical e gênero. Todavia, o estudo no campo de gênero vem se ampliando, desde a década de 1980, no Brasil, não somente para dar visibilidade às mulheres na história, mas também problematizando as hierarquias de gênero, as relações de poder, as sexualidades, os corpos, a educação, os trabalhos de mulheres e homens (WOLFF; POSSAS, 2005, p. 585). Tais questões vêm sendo cada vez mais debatidas, principalmente, a partir da proliferação de estudos sobre a mulher nos Estados Unidos, quando então a contribuição feminina às artes surgiu como uma área separada de pesquisa (GRIENSVEN, 2002, p. 44).

Sendo assim, esta pesquisa vem somar-se às demais no intuito de discutir as implicações que as relações de gênero têm na prática da música, na vida musical, e, portanto, na pedagogia musical, bem como na sociedade como um todo, uma vez que tais questões expressam o padrão de organização de determinada sociedade, sendo parte da estrutura social, com interferência direta e indireta na reprodução das relações sociais.

Referências

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. Tese (Doutorado em Música) – Departamento de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 1995 (Primeiros Passos 20). 116 p.

CONDE, Cecília; NEVES, José Maria Neves. Música e educação não-formal. *Revista Pesquisa e Música*, Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), v.1, n.1, p. 41-52, dez. 1984 - fev. 1985.

GREEN, Lucy. *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____. *How popular musicians learn*. London: Ashgate, 2001.

GRIENSVEN, Eric van. Contra todos os obstáculos. *Revista Orgyn*. n. 4, p. 44-47, 2002.

GOMES, Celso Henrique Sousa. *Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida*. Porto Alegre: 1998. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

_____. Formação e atuação de músicos de rua: possibilidades de atuação e de caminhos formativos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre (Porto Alegre), n. 8, p. 25-28, mar. 2003.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria da escola de samba: uma etnografia entre os “Bambas da Orgia”*. 1998. 204 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

RIEGER, Eva. *Frau und Musik*. Frankfurt: Furore, 2002.

RIOS, Marialva. Educação musical informal e suas formalidades. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 1995. Salvador. *Anais...* Goiânia: Associação Brasileira de Educação Musical, 1995. p. 67-72.

_____. *Educação musical e música vernácula: processos de ensino/aprendizagem*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Departamento de música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1997.

SILVA, Helena Lopes da. Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre (Porto Alegre), n. 11, p. 74-83, set. 2004.

STEIN, Marília Raquel Albornoz. *Oficinas de música: uma etnografia de processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Departamento de Pós-Graduação de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

TANAKA, Harue. *Escola de Samba Malandros do Morro: um espaço de educação popular*. 2003. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003.

VELOSO, Renato. Relações de gênero: notas introdutórias. *Revista Enfoques*, Rio de Janeiro, n.2, p. 1-12, 2003.

WOLFF, Cristina Scheibe; POSSAS, Lúcia M. Vianna. Escrevendo a história no feminino. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.13, n. 3, p. 585-590, set. – dez. 2005.

Estudos sobre expectativas e pré- formação dos licenciandos em música da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR

Maria José Dozza Subtil

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
mjsubtil@brturbo.com.br

Resumo: O presente trabalho é o relato parcial de uma pesquisa realizada em 2005 com acadêmicos da Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Paraná, para compreender as expectativas em relação ao curso e a experiência e pré- formação musical. Os dados coletados informam que embora a maioria opte pela licenciatura como uma escolha centrada na docência, muitos descortinam a possibilidade de “formação musical” sem maiores compromissos com a profissão de professor. A investigação mostra que os conhecimentos aferidos no Teste de Habilidade Específica (THE) decorrem das mais diversas práticas e experiências instrumentais, musicais e profissionais e revela uma certa precariedade de formação musical. O trabalho apresenta reflexões teóricas sobre o fazer docente e afirma a necessidade de aprofundar estudos a partir das concepções e situação de entrada desses alunos para melhor estruturar o currículo do curso, em fase de implantação, objetivando uma formação mais consistente dos educadores musicais.

1. Introdução

Em 2003 foram implantadas na Universidade Estadual de Ponta Grossa as Licenciaturas de Música e Artes Visuais, objetivando atender a uma demanda urgente por professores de artes na Região¹ A estrutura curricular contempla a formação de professores como sujeitos inseridos na cultura e na pesquisa, como fruidores e produtores dos objetos artísticos. A inter-relação dos saberes procura integrar diferentes linguagens e apresenta-se na forma de Eixos Temáticos (mais abrangentes) e Núcleos de Conhecimentos (mais específicos) assim denominados:

1 – *Metodologia da pesquisa em arte;*

2 - *Práticas Artísticas : Produções Artísticas e Instrumentalização do Fazer Musical;*

3- *Reflexivas--pedagógicas: Reflexão Artística, Fundamentos da Ação docente (FAD), Metodologias;*

4 - *Docência em Arte: – Prática e Estágio Supervisionado;*

5 - *Estudos Independentes*².

A seleção dos alunos é realizada mediante THE (teste de habilidade específica) que, em música, contém prova teórica e prática (instrumento), além do vestibular geral da instituição para a área das Ciências Humanas. Cabe salientar que embora sejam ofertadas 20 vagas anualmente, estas

¹ Uma pesquisa constatou que 95% dos professores de artes das escolas de 5ª a 8ª série da cidade de Ponta Grossa não possuem formação em qualquer das linguagens artísticas. (SUBTIL, M. J. D.; SILVA, N. JR.; ATHAYDE, L. M. R.; FREITAS, F. , 2005).

² Em dois trabalhos anteriores foram apresentados diferentes aspectos dos cursos em questão. (SUBTIL, 2003; 2004).

são preenchidas em torno de 60 a 70%, ocorrendo também desistências a partir do segundo ano. Tal situação propõe para a coordenação do curso desafios no sentido de conhecer as demandas, características e experiências da clientela da Licenciatura em Música. Nessa perspectiva, no ano de 2005 foi realizada uma pesquisa com 31 alunos que atualmente cursam a 2ª, a 3ª e a 4ª séries do curso.

A análise aqui apresentada refere-se a duas questões – o porquê da escolha do curso e a formação/experiência na área - descortinando não só os diferentes sentidos atribuídos à formação no ensino superior e à profissão docente, como revela os espaços da pré-formação dos acadêmicos que abrangem desde autodidatismo até o trabalho em diferentes instituições - Igrejas, conservatórios e Exército.³

A pesquisa em andamento utilizou questionário com perguntas abertas, investigando também as representações sobre o papel social da música, arte e sociedade, função da docência em arte, música na escola, que serão objetos de análises futuras. Conversas informais e contatos diários com os acadêmicos auxiliaram na apreensão dos dados aqui discutidos para subsidiar e propor mudanças numa licenciatura que forma sua primeira turma no corrente ano.

2 – Alguns fundamentos teóricos sobre formação de professores

Matos (1998, p. 300) pergunta e responde:

Quem é o professor? É uma pessoa concreta (homem/mulher, pai/mãe, filho/filha, irmão/irmã, etc. que como profissional, realiza uma das várias dimensões do seu ser. É aquele que professa (*anuncia*) pelo exercício concreto de um trabalho (*serviço*) crença nas possibilidades de construção do mundo humano. (grifos do autor).

Essas idéias trazem vertentes importantes de reflexão. A primeira é considerar o *ser professor* como uma das facetas do ser humano que não se realiza apenas na Universidade, mas contempla e contém todas as relações e aprendizagens vividas, e isso é afirmado também por Freire (1979). Outro aspecto é que no ato de *professar*, na prática concreta da existência, o professor realiza a sua própria humanização na construção de um mundo mais humano. Conforme Peixoto (2003, p. 42):

[...] o homem faz-se de modo dialético ao construir o mundo e a história, e ao ser por eles construído [...] É na ação sobre a natureza que o homem processa a objetivação da sua subjetividade nos objetos que cria – constrói, ao mesmo tempo

³ A primeira série - que ingressou no corrente ano (2006)- não foi incluída nesta pesquisa. O número de alunos respondentes representa em torno de 75% dos acadêmicos da Licenciatura em Música.

em que promove a subjetividade do mundo objetivo, imprimindo-lhe a marca do humano, quer dizer, humanizando-o.

Nessa perspectiva, formar o professor de música significa potencializar a sua humanidade por meio de práticas e conhecimentos políticos, filosóficos, estéticos, didático-pedagógicos e da cultura, tendo em vista os limites da pré- formação musical. O ponto de partida são as vivências, representações, conceitos e aprendizagens decorrentes tanto da sociedade em geral – a escola regular aí incluída - quanto dos sentidos musicais dos quais são portadores (em maior ou menor grau conforme veremos na análise empírica). Importa frisar o que Marx-Engels (1986, p. 100) afirmam sobre a formação dos sentidos humanos como processo histórico:

Vendo a questão do ponto de vista subjetivo, verificamos que o sentido musical do homem é despertado apenas pela música. A música mais bela não tem nenhum sentido para o ouvido não musical, pois não é para ele um objeto, porque o meu objeto só pode ser a manifestação de uma das forças do meu ser [...] A formação dos cinco sentidos representa o trabalho de toda a história do mundo até hoje.

Conhecer as concepções que informam os acadêmicos de música sobre a ação docente e entender o processo de sensibilização musical, ou como foram construídos os seus sentidos musicais, permite não só re-construir a trajetória de formação desses sujeitos, mas propor um debate sobre o ensino de música nas instituições sociais em geral.

3 - Compreendendo a situação de entrada dos acadêmicos na Licenciatura em Música

3.1 - Os motivos de escolha do curso

A opção pela licenciatura revela (ou encobre) atitudes e expectativas profissionais, sociais e culturais que são decorrentes de construções sociais sobre docência, docência em música e cultura musical. Os dados coletados revelam que as mulheres são maioria (55%), embora, pela diferença relativamente pequena em relação aos homens (45%), haja um certo equilíbrio. A idade dos acadêmicos abrange um espectro amplo, de 17 a 54 anos, que pode ser explicado pelo fato do curso ser pioneiro na região⁴. A média, no entanto, situa-se entre 20 e 30 anos.

As expressões sobre os motivos da escolha trazem dados interessantes quanto às expectativas profissionais e em relação à própria formação. Os dados das tabelas foram separados por gênero para mostrar as diferenças de percepção em relação à docência em artes quanto a este indicador.

⁴ Em torno de 15% do total dos alunos já cursaram outra faculdade.

Embora a intenção de *dar aulas* apareça em maior percentual nas alunas (32% - tabela 1), esta é a explicação mais evidenciada também pelos alunos (26% - tabela 2). Um dado curioso é a *falta de opção por outro curso* revelada pelo universo feminino (18% - tabela 1), o que entretanto também se evidencia de forma indireta no universo masculino quando 14% afirmou *gostar do curso posteriormente*, ou seja, essa não foi uma opção preferencial.

Tabela 1⁵

Frequência de alunos conforme motivos de escolha da licenciatura – feminino			
Motivos	Nº de alunas	Porcentagem	
Dar aulas	11	32%	
Melhorar formação	10	23%	
Trabalhar com música	3	9%	
Retomar campo	1	3%	
Gosto pela teoria musical	2	6%	
Realização pessoal	1	3%	
Falta de opção de outro curso na área	6	18%	
TOTAL DE ALUNAS	17	100%	

Tabela 2

Frequência de alunos conforme motivos de escolha da licenciatura – masculino			
Motivos	Nº de alunos	Porcentagem	
Dar aulas	6	26%	
Melhorar formação	4	18%	
Voltado à música	1	5%	
Trabalhar com música	2	9%	
Gosto musical	3	14%	
Gostar do curso posteriormente	3	14%	
Interesse pessoal	2	9%	
Considerar licenciatura mais abrangente que bacharelado	1	5%	
TOTAL DE ALUNOS	14	100%	

Se o maior percentual de opção pela docência demonstra que o campo está parcialmente instituído – dado o curto tempo de existência da licenciatura em questão -, importa refletir sobre outros aspectos subjacentes. As expressões *melhorar a formação*, *gosto musical*, *interesse e realização pessoal*, somadas ao fato de que há muitos alunos em seu segundo curso superior, demonstra uma certa pretensão ao “diletantismo” em música. Nas manifestações verbais fica bastante evidenciado o desejo de cursar bacharelado do mais do que licenciatura, principalmente

⁵ Por existir a possibilidade de um acadêmico dar mais de uma resposta, todas as respostas foram computadas, e feita a porcentagem representativa do total de alunos na amostra.

entre os acadêmicos do sexo masculino. Assim merecem atenção as manifestações quanto à pré- formação e experiência profissional desses alunos.

3.2 - A pré- formação e experiência musical dos licenciandos

O *ser professor* em música apresenta diferenças em relação às outras áreas pelo fato de que antes de sê-lo, uma habilidade foi construída, com dispêndio de tempo, energia, vontade e até dinheiro, às vezes, desde a mais tenra idade. Talvez nenhuma outra área de conhecimento demande uma pré- formação desta natureza. Cabe refletir também que pré- formação e experiência profissional são atividades muitas vezes intimamente ligadas uma vez que participar de bandas, conjuntos, regência coral, significa *trabalhar com e estudar* música.

Os dados coletados mostram algumas particularidades em relação aos gêneros que merecem destaque.

Feminino

Tabela 3

Frequência total dos alunos conforme formação e experiência na área - feminino		
Formação / Experiência	Nº de alunos	Porcentagem
Curso fundamental de piano	4	13%
Curso completo piano	2	6%
Regência – coral	3	9%
Aulas piano	2	6%
Autodidata	1	3%
Aulas violão	1	3%
Aulas teclado	4	12%
Canto – coral	1	3%
Conservatório	3	9%
Cursos básicos incompletos	1	3%
Nenhuma experiência	3	9%
Aulas violino	2	6%
Curso órgão eletrônico	2	6%
Participação orquestras / bandas	2	6%
Professor	1	3%
Curso superior	1	3%
TOTAL DE ALUNAS	17	100%

Piano e teclado são os instrumentos majoritariamente de escolha das mulheres (tabela 3) o que parece manter uma tradição estabelecida de formação musical feminina. Quanto a isso a experiência do curso mostra um dado preocupante que é o aligeiramento dos conhecimentos

teóricos – e musicais em geral – como prática constante nas diferentes escolas de teclado ou órgão existentes na região.

Masculino

Tabela 4

Frequência total dos alunos conforme formação e experiência na área – masculino			
Formação / Experiência	Nº de alunos	Porcentagem	
Coral	1	3%	
Participação orquestras / bandas	6	15%	
Formado – órgão eletrônico	2	5%	
Formado – teclado	3	8%	
Aulas piano	2	5%	
Canto gregoriano	1	3%	
Teoria musical	5	13%	
Conservatório	5	13%	
Escola Belas Artes	1	3%	
Professor	2	5%	
Autodidata	3	8%	
Aulas violão	2	5%	
Musicalização infantil	1	3%	
Músico	3	8%	
Regência – coral	1	3%	
TOTAL DE ALUNOS	14	100%	

Os alunos são, em grande parte, oriundos das bandas (militares), orquestras (inclusive religiosas), dos conservatórios (tabela 4) e muitos tocam instrumentos de sopro. É válido registrar que esses instrumentistas - apesar de possuírem sólido conhecimento em teoria musical (e isso aparece como formação isolada 13%- tabela 4) - encontram uma certa dificuldade em trabalhar músicas e instrumentos demandados pela realidade das escolas regulares em geral.

A análise das respostas na totalidade, mostra que a referência à *aulas de piano, aulas de violino, aulas de teclado, aulas de violão*, tem a ver com algumas práticas de instrumento, acompanhadas de uma rápida formação teórica, muitas vezes iniciada pouco antes do THE. Isso talvez equivalha à *nenhuma experiência*, ou signifique *autodidata*. O desafio que se coloca para a universidade é, num espaço de tempo relativamente curto, formar *os sentidos musicais e culturais* juntamente com a formação política, filosófica e didático-pedagógica.

4. Considerações finais sem a pretensão de concluir o debate

Os alunos investigados apresentam uma pré-formação/experiência profissional desigual. Isso estabelece para o curso a tarefa de formar nivelando os diferentes, sem causar o que normalmente acontece: o abandono por absoluto desinteresse em razão do pouco aprofundamento musical das licenciaturas ou, caso contrário, a desistência pelas dificuldades inerentes ao saber musical (mesmo que em caráter básico).

Entende-se que a ação docente em música está ligada à formação musical. GERLING, (1994;1995) pesquisando a situação de ingresso dos licenciandos numa determinada realidade, afirma que eles eram, em grande maioria, “analfabetos musicais” e a partir dessa constatação apregoa a necessidade de ênfase do conhecimento específico através de diferentes estratégias de leitura e percepção.

Considerando-se a abrangência do campo da educação musical hoje em diversas frentes de atuação: “[...] escolas especializadas, ONGs, contextos comunitários e demais espaços que tenham como finalidade propostas educativo-musicais” (QUEIROZ, L; MARINHO, 2005, p.83), é urgente formar adequadamente os professores para essa tarefa.

A Licenciatura em música da UEPG procura atender a essa demanda estabelecendo a prática do trabalho coletivo, favorecendo o intercâmbio das diversas linguagens artísticas e a partilha de conhecimentos em trabalhos grupais no eixo *Produções Artísticas*; o aprendizado inerente à docência em *Fundamentos da ação docente*, sem perder de vista a teoria musical no eixo *Instrumentalização do saber musical*. Esses aspectos somados aos demais saberes pretendem, pelo menos no que é possível fazer em quatro anos, formar os profissionais que a prática social demanda na contemporaneidade.

Referências

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GERLING, C. *Leitura musical: treinamento ou compreensão?* NEA Núcleo de estudos avançados educação musical . Curso de Pós-Graduação – mestrado em música UFRGS. Boletim ano II n.2 abril 1994 p. 16-29

_____. *Projeto de pesquisa: aplicação de um programa de leitura musical em alunos de graduação em música*. NEA Núcleo de estudos avançados educação musical . Curso de Pós-Graduação – mestrado em música UFRGS. Boletim ano III n.1 abril 1995 p.50-57

MARX - ENGELS. *Sobre literatura e arte*. 3. ed. São Paulo: Global Editora, 1986.

MATOS, J. C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografia do trabalho docente- professor(a)- pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 277-306.

PEIXOTO, M. I. H. *Arte e grande público – a distância a ser extinta*. Campinas: Autores Associados, 2003.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mosinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba, *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 13, p. 83-92, 2005

SUBTIL, M. J. D. A prática como proposta de integração entre conhecimentos acadêmicos e realidade profissional/cultural para a formação de docentes em artes. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., *Anais...*, Florianópolis, CEARTE/UEDESC, 2003.

_____. Licenciatura em música: a construção de uma proposta curricular. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., *Anais...* Rio de Janeiro, UNIRIO, 2004.

SUBTIL, M. J. D.; SILVA, N. JR.; ATHAYDE, L. M. R.; FREITAS, F. *Cadê a arte daqui?* Políticas educacionais e práticas artísticas na educação escolar. Trabalho apresentado na VI Jornada do HISTEDBR. Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG, 2005.

Festival de música na escola: todos são vencedores

Telma de Oliveira Ferreira

Universidade Federal de Goiás (UFG)
zetelma@terra.com.br

Flavia Maria Cruvinel

Universidade Federal de Goiás (UFG)
fmcruvinel@yahoo.com

Lorena Guillard Faleiros

lorenaguilarde@hotmail.com

Resumo: Este trabalho trata do festival de música, intitulado “Prêmio Bem-te-Fiz”, realizado no Cepae/UFG, com o objetivo de ampliar e fortalecer o processo de formação musical dos alunos da escola. Objetiva também potencializar a formação didática e pedagógica de futuros professores de música que, cumprindo seu estágio acadêmico, atuam como orientadores dos alunos que participam do festival. Dois festivais serão relatados. O primeiro, ocorrido em 2003 com o tema “canções folclóricas”. O segundo, em fase de organização, com o tema “Mozart pelas Crianças”. Em ambos, os alunos são orientados a criar e executar estruturas rítmicas e melódicas a partir do repertório temático.

O Prêmio Bem-te-Fiz teve sua primeira edição em 2003, com o tema “canções folclóricas”. Tal iniciativa surgiu objetivando fortalecer o programa musical desenvolvido durante as aulas de música para os alunos da 1.a. fase do Ensino Fundamental do Cepae/UFG (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás). Visava também possibilitar aos estagiários do curso de Licenciatura em Música da EMAC/UFG (Escola de Música e Artes Cênicas) uma melhor capacitação docente, pois eles atuaram como orientadores dos alunos participantes. Além disso, objetivava criar um ambiente de festival, envolvendo toda a comunidade escolar.

O Prêmio foi organizado em etapas: divulgação; inscrição das crianças, organizadas em grupos de 4 a 6 participantes; divisão dos grupos inscritos para orientação dos estagiários; pesquisa e concepção de idéias pelas crianças; fase classificatória, em que o júri destacaria 8 grupos para a fase final; fase final com a escolha e premiação dos três melhores grupos. O período de orientação durou cerca de um mês e a escola disponibilizava os instrumentos musicais para os ensaios e apresentações. As normas eram: na formação dos grupos deveria constar pelo menos um instrumento melódico; todas as crianças deveriam executar pelo menos um instrumento musical; além da apresentação musical, cada grupo deveria explicar verbalmente aspectos culturais, histórico-sociais e/ou geográficos do repertório escolhido. Cerca de 20 grupos se inscreveram e o júri foi composto por professores da EMAC/UFG e do Cepae/UFG.

O evento alcançou os objetivos pretendidos e, por essa razão, resolvemos realizar sua segunda edição com o tema “Mozart pelas Crianças”, nos mesmos moldes da primeira edição. A

pretensão é alcançar a comunidade do local onde é realizado e expandir-se, atendendo a outras escolas goianas, visando colaborar para a construção de uma situação mais favorável para a educação musical na escola formal.

O processo pedagógico que culminará no evento será conduzido por alunos do curso de Licenciatura em Educação Musical como parte do Estágio Supervisionado, que é o momento em que o licenciando entra no ambiente escolar, utilizando-se de todos os ensinamentos adquiridos ao longo do curso.

Como lembra Bellochio (2003), a universidade deve assumir propostas formadoras com projetos próprios para a Licenciatura. Para a autora, torna-se “necessário que a formação profissional do professor seja tomada como um processo permanente vinculado a práticas educativas reais” (p.23). Por isso,

é preciso investir em projetos integrados entre as instituições formadoras e a escola. Uma forma de concretização desses trabalhos é via investigação-ação educacional em pesquisas compartilhadas. Abre-se, assim, a possibilidade de que os estágios e as atividades práticas previstas nas Diretrizes possam subsidiar a formação inicial para os estagiários e a formação continuada para os professores regentes das turmas de estágios (BELLOCHIO, 2003, p. 23).

Estando em contato com a teoria e a prática no processo pedagógico, a preparação da vida profissional do estagiário será potencializada. Reforçando este pensamento, Mateiro afirma que,

O estagiário deve estar preparado – e preparar-se – para o contato com a prática, não só no sentido teórico-pedagógico, mas também para as especificidades cotidianas, sejam burocráticas ou no âmbito das relações profissionais, para que possa exercer o uso de seus direitos e deveres, construindo sua auto-estima enquanto sujeito no processo de construção do conhecimento (MATEIRO, 2003, p. 93).

Por isso, o estágio deve ser concebido através da busca, da elaboração, da comprovação e da compreensão de situações e contextos específicos do processo de ensino-aprendizagem, levando em conta a diversidade de contextos e situações em uma visão complexa.

Ao mapear a situação das aulas de arte nas escolas da rede estadual de Goiânia, Nogueira (1994), dentre outros fatores, detectou que havia apenas 3 professores habilitados em música e que a linguagem musical estava presente, extraordinariamente, como atividade a reboque de outras disciplinas para fixar conteúdos estranhos a ela. Este mapeamento foi realizado há mais de dez anos, mas em pesquisa mais recente, Campos (2004), ao coletar dados sobre a situação do ensino musical em escolas da rede pública de Goiânia, nos mostra que a situação relatada por Nogueira não sofreu alterações significativas.

Esta não é uma situação encontrada apenas em escolas da rede pública estadual de Goiás. Ela se repete, com algumas variações, em escolas da rede privada e, de forma geral, nas escolas brasileiras, conforme Mateiro (2003), Schwarz e Gonçalves (2002) e Marques (2002).

Sabemos do descaso histórico em relação ao ensino da arte em escolas de ensino regular no Brasil. A iniciativa de tornar seu ensino obrigatório, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 parecia ser a garantia de sua presença na escola. Garantiu, mas de forma insatisfatória, uma vez que não havia profissionais devidamente habilitados para assumir as aulas. Como consequência, vários cursos de pequena duração surgiram. Neles, formaram-se professores com deficiências teóricas e práticas que, ao atuarem na escola, acabaram por corroborar a construção da situação da arte encontrada atualmente nos espaços escolares – carga horária baixa; edificações com espaços inadequados para atividades artísticas; profissionais não habilitados dando aulas de arte; valorização do profissional de arte apenas para os festejos da escola, atribuindo-lhe o papel de “animador de auditório” (Barbosa, 1984, p. 24), levando-o a subestimar o desenvolvimento de conteúdos específicos de arte.

O termo “animador de auditório” está ligado às datas festivas que obrigam professores de música a organizar repertório musical com sua temática. Beyer acredita que o professor envolvido nesta situação “[...] pode, ao menos, transformá-las em um momento de aprendizado significativo para o aluno. Dessa forma, os ensaios, antes intermináveis e enfadonhos, podem transformar-se em algo do interesse das próprias crianças” (BEYER, 2003, p. 106).

Desde 1971, cursos de licenciatura surgiram e formaram profissionais com novo perfil. Entretanto, estes profissionais têm enfrentado dificuldades em desfazer ou construir uma nova mentalidade em relação à valorização e forma de ocupar o espaço escolar, garantido também pela lei de 1996. Esta dificuldade pode ser comprovada, quando, atendendo aos estagiários de música da EMAC/UFG, percebemos que muitos deles manifestam o desejo de não trabalhar em escolas de ensino regular. Sua reclamação freqüente gira em torno das dificuldades apontadas aqui.

Como consequência imediata desta situação, a escola está se eximindo de contribuir para a formação cultural de nossas crianças e adolescentes. Em relação à música, com a escassa e/ou ausência de profissionais habilitados, as atividades musicais, em muitos casos, se restringem à repetição de repertório veiculado pela mídia, ao canto de canções folclóricas ou de canções infantis, que pouco varia.

Esta pequena variação gira em torno de basicamente três tipos de repertório: canções escolares antigas; canções folclóricas; canções cantadas por apresentadoras de programas televisivos infantis e cantores ou grupos de variados estilos.

A utilização dessas canções de forma educativa necessita de alguns cuidados. É inegável o valor cultural das canções folclóricas e sua simplicidade formal e estrutural as transformam em rico material pedagógico. Elas possuem uma divisão de frases clara; têm uma construção rítmica diversificada, traduzindo a riqueza rítmica da música brasileira, e, entre outros aspectos, seu desenho melódico é adequado para o canto infantil. Entretanto, tanta riqueza, muitas vezes, tem sido pouco explorada quando sua presença na escola se restringe apenas ao seu canto. Se utilizada desta forma, devemos concordar com Diogo Mainardi que, referindo-se à canção “Escravos de Jó”, escreve “[...] o livro de Jó não fala em escravos. Muito menos em escravos caxangá. [...] Segundo o *Aurélio*, trata-se de um “crustáceo decápode”. É isso mesmo? Os escravos jogavam “crustáceos decápodes”?” (Mainardi, revista *Veja*, 17 de janeiro de 2001, p. 129).

Algumas canções escolares antigas possuem letras de caráter lúdico, mas estão, em grande parte, distantes da realidade das crianças. Muitas delas possuem letras que objetivam a formação de hábitos e valores e acabam sendo aproveitadas apenas para este fim, deixando a educação musical de lado.

Estas observações relacionadas às canções não têm por objetivo excluí-las da escola. Elas são valiosas dependendo da forma como são abordadas. Por esta razão, devemos estar atentos às manifestações musicais presentes em nossa contemporaneidade.

Souza (2000) afirma que os educadores musicais têm buscado associar as experiências musicais dos alunos às suas experiências sociais. Sem a compreensão da realidade sócio-cultural dos alunos não há como propor uma pedagogia musical adequada. Conforme a autora,

Com as recentes tecnologias de comunicação, surgem novas práticas musicais que colocam em cheque os modelos pedagógicos até bem pouco tempo estabelecidos no campo da Educação Musical. Nessa perspectiva, temas como o imaginário infantil, o consumo de música e a formação de identidades através dos meios de comunicação de massa tornam-se relevantes para aula de música. (SOUZA, 2000, p. 7).

Por isso a necessidade da compreensão das realidades sócio-culturais dos alunos para a proposição de adequadas metodologias de ensino.

O tema “cotidiano” tem aparecido frequentemente nas pesquisas sobre educação e, conseqüentemente, nas pesquisas de educação musical. Souza (2000) aborda a educação a partir do

cotidiano, como uma forma de conhecer a realidade social dos alunos. A pesquisa do cotidiano surge como perspectiva na aula de música, com o objetivo de oferecer fundamentos para que ocorra uma atualização da teoria e da metodologia da educação musical, melhorando a relação entre a teoria e a prática na sala de aula.

Nas experiências musicais do cotidiano dos alunos estariam a chance para o trabalho sócio-pedagógico, embasado em uma experiência estética real. A autora acredita que, ao ter como temática o cotidiano, a educação estaria incluindo a formação da consciência crítica e os valores sociais em seus objetivos, já que na cotidianidade é que está escondida a estrutura do comportamento social.

Segundo a autora, a tarefa básica da educação musical é “fazer o contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade sob condições atuais e históricas” (Souza, 2000, p. 176). Para tanto, o educador musical deve considerar que o ensino e a aprendizagem em música não se dão somente em sala de aula, mas em contextos sociais mais amplos.

Por isso, acredita-se que a música deve fazer parte da formação do ser humano. A partir de uma abordagem crítica e reflexiva, a educação musical poderá ser um meio para uma transformação social (CRUVINEL, 2005). Para tanto,

Faz-se necessário que o educador musical compreenda o processo de ensino-aprendizagem, não só por meio do estudo e da pesquisa de metodologias de ensino, mas, sobretudo, da compreensão da sua força e inserção no contexto sócio-econômico, político e cultural, para que a atuação do professor seja crítica e eficaz no sentido de transformação do aluno (CRUVINEL, 2005, p. 240).

A prática musical desenvolvida a partir da proposta de educação musical do Cepae/UFG valoriza o pensamento defendido por Souza e Cruvinel. Canções do cotidiano vêm para a sala de aula para que os alunos as compreendam a partir de sua forma estrutural.

Além disso, a escola também se preocupa em ampliar o repertório musical dos alunos, oportunizando-lhes o aprendizado de obras musicais pouco veiculadas pela mídia. Interessa-nos desenvolver no aluno uma postura de abertura, respeito e interesse pelas manifestações musicais dos diversos gêneros, estilos e períodos históricos.

Por essa razão, investimos em eventos da natureza do Prêmio Bem-te-Fiz. O caráter de festival, que traz a emoção saudável da competição, que tanto agrada e atrai as crianças, é um pretexto para que elas entrem em contato com obras distantes de seu cotidiano, levando-as a adotar

uma postura de pesquisadoras e recriadoras de tais obras. É também uma oportunidade diferenciada de prática e aprendizagem para os licenciandos, que terão sua formação acadêmica potencializada.

Da mesma forma, a partir da parceria com a Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, o aluno-estagiário estará apto a participar do desenvolvimento da Educação Musical, atuando nos campos instituídos e emergentes.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo, Max Limonad, 1984.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A Formação profissional do educador musica: algumas apostas. In: *Revista da ABEM*, n. 8, mar. 2003, p. 17-24.

BEYER, Esther. Reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil. In: HENTSCHE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p. 101-112.

CRUVINEL, Flavia Maria. *Educação musical e transformação social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

CAMPOS, Denise Álvares. A música em Goiânia na rede pública de ensino. In: *Revista Solta Voz*, v. 15. Goiânia, 2004, p. 109-118.

MARQUES, Eduardo Luedy. *O professorado de música em escolas da rede municipal de ensino de Salvador –BA*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2002, p.185-192.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. *Educação musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais*. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/revista_arte_online>. Acesso em jul. 2006.

MATEIRO, Teresa, da Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da ABEM*, n. 8, mar. 2003, p. 33-38.

NOGUEIRA, Monique Andries. *A formação do ouvinte: um direito do cidadão – propostas para a educação musical no ensino fundamental*. Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação Escolar Brasileira da UFG, 1994.

SCHWARTZ, Patrícia; GONÇALVES, Nelsione Carla. A situação da educação musical em escolas de primeira a quarta série em Curitiba: dois estudos de caso. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2002. p. 577-582.

SOUZA, Jusamara. *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem on-line

José Ruy Henderson Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
ruih@bol.com.br

Resumo: Esta comunicação apresenta a pesquisa em andamento que investiga aspectos da educação on-line que devem ser considerados na construção de um programa de formação continuada de professores de música em exercício na educação básica. A metodologia utilizada é a pesquisa-ação, em que se desenvolve uma proposta de formação em novas tecnologias aplicadas à educação musical. A pesquisa tem como público-alvo professores de música atuantes na educação básica no Estado do Pará e encontra-se na fase final de coleta de dados.

Introdução

A educação on-line compreende uma modalidade de educação a distância - EaD que tem se destacado mais recentemente com a utilização da internet no desenvolvimento de programas educacionais a distância. A EaD é considerada atualmente como uma modalidade educativa sistematizada, em que o participante tem a oportunidade de construir conhecimentos, apesar de não estar presente fisicamente em um ambiente formal de ensino e aprendizagem. Para tanto, faz-se uso de diferentes recursos didáticos e de comunicação, como impressos (livros, apostilas, cartas), audiovisuais (fita-cassete, CD, vídeo-cassete, telefone) e digitais ou on-line (internet, e-mail).

Fazendo uso desses últimos recursos, a educação on-line apresenta especificidades que a colocam numa situação diferenciada em relação a outras formas de educação a distância. Com a utilização da internet e suas diversas tecnologias de comunicação, as possibilidades de interação entre professores e alunos e entre os próprios alunos são ampliadas e conseqüentemente novas possibilidades pedagógicas fazem com que a educação on-line dê um novo impulso à educação a distância, que vem consolidar de vez essa modalidade de ensino e aprendizagem.

Em relação à área de educação musical, ainda são poucos os trabalhos voltados para a educação a distância. Mas já é possível notar um crescente interesse pelo tema, uma vez que no meio acadêmico algumas pesquisas já foram realizadas (CAJAZEIRA, 2000; SOUZA, 2002 e LIMA, 2002). Em 2004, a Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM apresentou em seu encontro nacional um grupo de trabalho que contemplava a discussão sobre educação a distância, mas esse grupo não foi mantido no ano seguinte.

Dentre os trabalhos desenvolvidos em forma de tese de doutorado, que contemplam educação musical e educação a distância, destacam-se o de Souza (2002), que estudou as condições

de um programa de educação musical a distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental do Estado de Mato Grosso e o de Cajazeira (2004) que apresentou resultados de uma pesquisa em que foi desenvolvido e aplicado um modelo de gestão para formação, a distância, de músicos de uma banda filarmônica. Considerando os recursos utilizados, essas pesquisas fizeram uso apenas de recursos já considerados tradicionais na educação, como CDs e materiais impressos, não sendo, portanto, um curso de educação on-line, pois não teve como suporte as novas tecnologias de informação e comunicação.

Há ainda o trabalho de Lima (2002) que, mesmo sendo desenvolvido em outra área (computação), abordou a educação a distância ao desenvolver um sistema para educação musical à distância através da flauta doce.

Essas são as primeiras pesquisas no Brasil que tratam da temática da educação a distância especificamente na área de educação musical. Percebe-se ainda uma grande carência de trabalhos voltados para a educação musical em ambientes de ensino e aprendizagem on-line, e mais especificamente que sejam voltados à formação continuada de professores de música.

A presente pesquisa vem contribuir nesse sentido, uma vez que discute o uso da educação on-line na formação continuada de professores de música, investigando os aspectos pedagógicos e operacionais que dizem respeito a essa modalidade de ensino e aprendizagem no contexto específico de professores de música em exercício na educação básica.

Referencial teórico

A base teórica que sustenta a presente pesquisa abrange a teoria da distância transacional de Moore (1993) e os conceitos de comunidades virtuais de aprendizagem, segundo Pallof e Pratt (2002) e de redes de aprendizagem, segundo Harasim et al (2005).

Segundo Azevedo (2002), deve-se a Michael Moore (1993) e sua Teoria da Distância Transacional a demonstração de que, em Educação, distância não tem sentido estritamente físico/geográfico, mas relacional, afetivo e comunicacional. Esta é a chamada distância transacional que revela as interações entre os sujeitos da educação e tem verdadeira importância pedagógica. Essa distância independe da proximidade física. Assim, em uma educação “tradicional”, onde existe a proximidade física, a distância transacional poderá estar mais presente do que em uma educação on-line (a distância).

A distância transacional é determinada pela quantidade de diálogo que ocorre entre os discentes e docentes e a quantidade de estrutura que existe em um curso a distância. Uma distância

transacional grande existe quando um programa educacional tem mais estrutura e menos diálogo entre discente e docente. Na verdade não há distinção entre programas convencionais e a distância por causa da variedade de transações que ocorrem entre professores e alunos em ambos os casos. Assim, de acordo com a teoria da distância transacional, a distância não é determinada geograficamente, mas sim pela relação entre diálogo e estrutura. Mas o que Moore (1993) defende em sua teoria não é a valorização excessiva do diálogo em detrimento da estrutura. O que o autor pretende com sua teoria é o equilíbrio entre essas 2 variáveis (diálogo e estrutura) conforme cada situação de ensino e aprendizagem. Como Peters (2001) reforça,

Em certos casos pode inclusive ser desejável e intencional uma distância transacional grande ou até mesmo extremamente grande, porque ela constitui uma premissa importante para o estudo autônomo, ao qual se atribui um valor justamente no ensino a distância (PETERS, 2001, p. 64).

É aí que entra em cena uma terceira variável que irá constituir a teoria da distância transacional de Moore (1993), a autonomia, ou seja, a medida em que os próprios estudantes podem determinar seus estudos. Dessa maneira, segundo o autor, a extensão da distância transacional em um programa educacional é função destes três grupos de variáveis, diálogo, estrutura e autonomia do aluno.

Outro conceito importante, utilizado no presente trabalho, é o de comunidade virtual de aprendizagem tomando como base Pallof e Pratt (2002). Os autores reforçam também a importância da formação de alunos autônomos na educação a distância:

As instituições que ingressam no mundo do ensino a distância devem [...] desenvolver novas abordagens e habilidades a fim de criar um processo de aprendizagem gerador de autonomia, já que a formação de alunos autônomos é outro dos resultados desejados na educação a distância que utiliza computadores (PALLOF; PRATT, 2002, p. 28).

A aprendizagem no ambiente da educação a distância, segundo Pallof e Pratt (2002) deve ser um processo ativo e para que tenha sucesso, tanto o professor como os alunos devem participar, criando-se uma rede de aprendizagem, ou seja, uma rede de interações onde se construa o conhecimento colaborativamente. Deixando a passividade de lado, os alunos devem contribuir para o processo com seus pensamentos e suas idéias, através do envio de mensagens.

Novas questões (de ordem física, emocional e psicológica aliadas à educacional) e preocupações surgem no caminho da educação on-line e sua compreensão é muito importante para

o sucesso da sua utilização. Se não levarmos em conta tal especificidade, simplesmente fazendo da educação on-line uma mera transposição da sala de aula tradicional o insucesso é quase certo.

Na verdade, muitas instituições esforçam-se para adaptar a educação a distância a um semestre tradicional, mas descobrem que essas medidas de tempo são arbitrárias quando vinculadas ao processo de aprendizagem a distância (PALLOF; PRATT, 2002, p. 27).

De acordo com Harasim et al. (2005) a comunicação mediada por computador oferece oportunidades e desafios únicos e as redes de computadores estimulam aquilo que consideram o coração da educação – a interação de alta qualidade. Diferente do que se poderia pensar, uma vez que a proximidade física entre os participantes inexistente, “elas permitem o contato próximo entre os alunos e entre estes e os professores, independentemente de sua aparência, do local onde estão ou de sua assertividade” (HARASIM et al., 2005, p. 221).

As redes de aprendizagem permitem o intercâmbio de informações e idéias, em que os alunos podem participar ativamente. Nelas eles aprendem uns com os outros e com o professor, sendo que a utilização de métodos cooperativos de aprendizagem é a característica fundamental da aprendizagem em rede.

Objetivos

Objetivo Geral

Investigar os aspectos pedagógicos e operacionais da educação on-line no contexto específico da formação continuada de professores de música em exercício na educação básica.

Objetivos Específicos

- Avaliar procedimentos técnicos/pedagógicos adotados no desenvolvimento e aplicação de uma proposta de formação continuada de professores de música através da educação on-line.
- Identificar aspectos favoráveis ou não à motivação na realização de estudo on-line;
- Avaliar a viabilidade de capacitação do uso de novas tecnologias na educação musical através da educação on-line.

Metodologia

Considerando o caráter de intervenção e de participação ativa dos sujeitos da situação investigada junto ao pesquisador implicado nessa situação, o método considerado mais favorável à realização da presente pesquisa é o da pesquisa-ação. Neste caso, há um envolvimento direto do pesquisador-formador e dos professores-participantes, tanto na aplicação da pesquisa, através das atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas, quanto na tentativa de resolução de problemas.

O termo pesquisa-ação, de acordo com Morin (2004) “designa em geral um método utilizado com vistas a uma ação estratégica e requerendo a participação dos atores” (p. 56). Para esse autor, pesquisa-ação é uma nova forma de criação do saber na qual se estabelecem constantes relações entre teoria e prática e entre pesquisa e ação. Compara-se a “um círculo em espiral entre três processos que se mesclam: planejamento e ação, combinados com uma constante coleta de informações, quanto ao grupo e a seu próprio contexto” (MORIN, 2004, p. 56-57).

A pesquisa-ação apresenta diferentes estilos e tipologias e muitas vezes essa multiplicidade não é levada em conta, favorecendo uma visão simplificada ou única do método. No entanto, é importante destacar esse caráter compósito do método a fim de quebrar conceitos pré-estabelecidos que negligenciem diferentes formas de conduzir uma pesquisa-ação.

Uma vez que os professores participantes desta pesquisa terão um papel fundamental na busca de soluções e na tomada de decisões durante a realização da proposta, pesquisador e participantes estarão trabalhando juntos de maneira participativa e ao mesmo tempo cooperativa, procurando resolver problemas que dizem respeito à situação investigada.

O Curso

Como parte da pesquisa, está sendo desenvolvido um curso on-line, tendo como suporte o ambiente TelEduc, denominado “Novas Tecnologias na Educação Musical” cuja duração será de aproximadamente 3 meses (12 semanas), estruturado em 3 fases:

Fase 1: Tecnologia - Concepções e Usos

Fase 2: Tecnologias Musicais

Fase 3: Tecnologia e Educação Musical - Elaboração de Projetos

A primeira fase tem um caráter de fundamentação, onde são discutidas questões relacionadas a diferentes concepções e usos da tecnologia na educação em geral e na educação musical mais especificamente. São utilizados textos selecionados que servem de suporte e estímulo à discussão entre os participantes.

Na segunda fase são apresentados alguns programas específicos de música, sua operação e discutidas algumas possibilidades de aplicação na educação musical. Nessa fase os participantes realizam atividades práticas com os diferentes programas a partir das orientações contidas no ambiente do curso e interagem no mesmo com suas dúvidas, sugestões e idéias.

Na terceira e última fase os participantes devem elaborar um projeto de inclusão de um recurso apresentado no curso em sua atividade docente. Não há necessidade de aplicação real do projeto por parte de cada participante, mas a atividade pretende que o mesmo vislumbre a possibilidade de aplicação na prática do conteúdo abordado durante o curso.

Foram programados três encontros presenciais: o primeiro no início da primeira fase, com a finalidade de apresentar a proposta e a dinâmica do curso; o segundo no início da segunda fase, para apresentação dos programas a serem utilizados, bem como para entregar a cada participante um CD-ROM contendo os programas e para orientar a sua instalação. O terceiro e último encontro foi programado para encerrar as atividades do curso, com a apresentação individual dos projetos dos participantes e uma avaliação conjunta.

Os participantes

A pesquisa tem como público alvo professores de música em serviço.

Para seleção dos participantes do curso realizado como parte da proposta de formação continuada, foram adotados os seguintes critérios:

- ser licenciado em música;
- estar atuando no ensino de música na Educação Básica em escola situada no Estado do Pará;
- possuir conhecimento básico sobre o uso do computador, inclusive internet;
- possuir acesso regular à internet;
- ter disponibilidade para participar dos encontros presenciais a serem realizados na cidade de Belém-PA;
- aceitar participar da pesquisa.

Instrumentos de coleta de dados

Para obtenção dos dados estão sendo utilizados diferentes instrumentos de coleta de dados (questionário, observação participante e entrevista semi-estruturada). A aplicação do questionário antecedeu o início das atividades do curso, tendo um caráter diagnóstico, procurando identificar o perfil dos participantes. A observação é uma constante durante toda a realização do curso (coleta de dados), tendo como foco as interações no ambiente on-line e a realização das atividades propostas. As entrevistas com cada um dos participantes do curso serão realizadas ao final do mesmo.

Algumas considerações

A pesquisa encontra-se em fase de coleta de dados, com a realização do curso on-line apresentando 8 (oito) professores participantes. No início da primeira fase do curso, foi realizado um encontro presencial com o objetivo de apresentar a proposta do curso e o ambiente on-line do curso (TelEduc).

Logo nesse primeiro encontro foi possível constatar que um dos primeiros pontos a serem levados em consideração seria a questão da flexibilização em relação ao cronograma de atividades previstas. Tendo como participantes professores em exercício na educação básica, que em muitos casos trabalham em várias escolas e têm um horário bastante comprometido, é praticamente impossível de se conseguir a disponibilidade, por parte dos mesmos, de um horário mais ou menos fixo para realização das atividades propostas. Aliado a isso, o tipo de acesso à internet utilizado ainda é o discado, que possui velocidade reduzida e cobrança por tempo de uso. Todos os professores possuem esse tipo de acesso, o que faz com que a maioria acesse principalmente após a meia noite ou somente no final de semana, com exceção daqueles que possuem acesso no ambiente de trabalho.

Apesar de alguns participantes informarem que possuem acesso no local de trabalho, esse é quase sempre comprometido, seja por mau funcionamento do mesmo ou por incompatibilidade de horário.

Devido a esses fatores a programação do curso visa à realização das atividades propostas de forma a conciliar o pouco tempo que o professor tem disponível para realização das mesmas, bem como para interagir com os demais participantes.

Ao final da primeira fase foi realizado um segundo encontro presencial, onde foram apresentados alguns programas a serem utilizados na fase seguinte. Esses programas foram selecionados a partir da escolha dos próprios participantes que tiveram inicialmente acesso a

informação sobre diferentes categorias de programas. Os programas utilizados nessa fase incluem as seguintes categorias: edição de partitura, gravação de áudio e software educacional, sendo a esta última acrescentada a metodologia webquest, que tem como princípio a utilização da internet como fonte para uma pesquisa ativa.

Ao final do curso será realizado ainda um terceiro encontro em que os participantes apresentarão uma proposta de inclusão de tecnologias na aula de música, considerando a realidade em que atua.

Logo após o final do curso serão realizadas as entrevistas com cada participante. Pretende-se ainda ouvir, na medida do possível, aqueles que porventura não concluírem o curso por algum motivo, visando justamente identificar que fatores levaram a isso.

Justificativa e relevância

A pesquisa objeto desta comunicação é pensada num momento em que se percebe um crescente interesse da área de educação musical em discutir sobre educação a distância e o uso de novas tecnologias. Interesse esse demonstrado, por exemplo, na inclusão de grupo de trabalho específico sobre essas duas temáticas no congresso da ABEM em 2004, bem como pela presença, nos últimos anos, de trabalhos que abordam diferentes aspectos do uso de novas tecnologias em cursos de música (FICHEMAN et al, 2003; MARINS, 2003; VIANA, 2001; VIANA et al, 2000 e ZAGONEL, 2001), bem como discutem possibilidades de utilização da educação a distância na educação musical (CAJAZEIRA, 2000; FELIZ, 2003; FICHEMAN et al, 2003; FIGUEIREDO e PEDROSA, 2002; LIMA, 2002; MARINS, 2003 e SOUZA, 2003).

Esta pesquisa tem seu valor, justamente pela necessidade de se avançar nas discussões sobre essas temáticas, subsidiando a utilização efetiva da educação a distância, e mais especificamente da educação on-line, em futuros programas de formação de professores de música.

Referências

ANDALOUSSI, Khalid El. *Pesquisas-ações: ciência, desenvolvimento, democracia*. Trad. Michel Thiollent. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

CAJAZEIRA, Regina C. de Souza. Navegar não é preciso: é fundamental. In: IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. *Anais...* Belém: ABEM, disquete, set. 2000.

CAJAZEIRA, Regina C. de Souza. Navegar não é preciso: é fundamental. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., *Anais...* Belém: ABEM, set. 2000. 1 Disquete.

FELIZ, Júlio da Costa Feliz. Construção e utilização de instrumentos sonoros alternativos aplicados à educação: sua realização através da educação à distância. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. 1 CD-ROM.

FICHEMAN, Irene Karaguila; KRÜGER, Susana Ester; LOPES, Roseli de Deus. Editor musical: uma pesquisa sobre software para atividades de composição individual e colaborativa. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. 1 CD-ROM

FIGUEIREDO, Ana Valéria de, PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo. Educação Musical na Educação Infantil: Educação a Distância e Formação Continuada para Professores. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., *Anais...* Natal: ABEM, 2002. 1 CD-ROM.

HARASIN, Linda et al. *Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line*. São Paulo: Editora Senac, 2005.

LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. Educação musical à distância através da flauta doce. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., *Anais...* Natal: ABEM, out. 2002. 1 CD-ROM.

MARINS, Paulo Roberto Affonso. A utilização da tecnologia musical no ensino da música popular brasileira. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. 1 CD-ROM.

MOORE, Michael G. Teoria da Distância Transacional. Traduzido por Wilson Azevedo, com autorização do autor. Revisão de tradução: José Manuel da Silva. Rio de Janeiro, setembro de 2002. Disponível em <<http://www.abed.org.br>>. Acesso em: 20 de fev. de 2005.

MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica – uma antropopedagogia renovada*. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PALLOF, Rena M., PRATT, Keith. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETERS, Otto. *Didática da Educação a Distância*. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2001.

SOUZA, Cássia V. C. de. *Programa de Educação Musical a Distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2002.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Desafios e perspectivas para a gestão na educação musical à distância. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., *Anais*. Florianópolis: ABEM, 2003. 1 CD-ROM.

VIANA, Alexandre B.; ALSINA, Pablo Javier; CAVALCANTI, José Homero F. Sistema Informatizado de Apoio ao Ensino de Piano. In: X Encontro Anual da ABEM. *Anais...* Disquete. Belém: ABEM, out. 2000.

VIANA, Alexandre Bezerra. Edição de Áudio: Novas Tecnologias no Curso Técnico de Música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. 1 CD-ROM.

ZAGONEL, Bernadete. Curso de Graduação em Produção Sonora: Uma Nova Alternativa de Formação Profissional. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. 1 CD-ROM.

Formação continuada de professores do ensino fundamental: perspectivas para a educação musical

Luis Ricardo Silva Queiroz

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
luisrsq@uol.com.br

Vanildo Mousinho Marinho

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
vanildom@uol.com.br

Resumo: Este trabalho tem como base uma pesquisa participante que vem sendo realizada junto a professores do ensino fundamental do município de Cabedelo, Paraíba. O trabalho desenvolve de forma integrada práticas de ensino, pesquisa e extensão, favorecendo a formação continuada de professores para trabalhar com a música nas escolas, e possibilitando um levantamento de conteúdos e metodologias significativas para a atuação nessa realidade. Com base numa literatura atualizada da área de educação musical e em dados empíricos coletados junto aos professores, pudemos verificar que esses profissionais ainda apresentam uma grande carência, no que se refere aos conteúdos e as estratégias metodológicas, para trabalharem com a música nas suas aulas, sendo necessários ações e estudos que permitam (re)definir caminhos para a educação musical no contexto da educação básica.

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa participante, na área de educação musical, que vem sendo realizada com professores de ensino fundamental do município de Cabelo, Paraíba. O projeto desenvolve de forma integrada atividades de ensino, pesquisa e extensão, tendo como principal objetivo favorecer a formação continuada de professores atuantes no município para realizarem práticas de ensino e aprendizagem da música no contexto escolar, refletindo sobre conteúdos e procedimentos metodológicos contextualizados com o universo dessa realidade educacional. O projeto, financiado pelo MEC/SESU, teve início em fevereiro de 2006 e contempla especificamente os professores de artes, de 5ª e 8ª séries, e os professores de 1ª a 4ª séries, que atuam em diferentes áreas. O trabalho tem como base uma ampla pesquisa bibliográfica, na área de educação musical e afins, e dados empíricos coletados juntos aos professores do município de Cabedelo.

Estudos diversos das áreas de educação musical, etnomusicologia, antropologia e educação em geral, entre outras, têm enfatizado a importância da música, e das demais linguagens artísticas, para a sociedade, para a cultura e, conseqüentemente, para o ensino (DUARTE JÚNIOR, 2002; FONTEERRADA, 2005; GAINZA, 1988; GEERTZ, 1989; 2004; PAYNTER, 1991; QUEIROZ, 2004; SCHAFFER 1991; 2001). Essa perspectiva demonstra a necessidade de pensarmos em propostas de inserção e formação musical no universo cultural de cada sociedade, contemplando espaços múltiplos de produção e transmissão de conhecimento. Somente promovendo uma imersão da música no universo das escolas de educação básica é que poderemos proporcionar, a em parcela

significativa da sociedade, a oportunidade de vivenciar, experimentar e compreender o fenômeno musical nas suas distintas formas de expressão.

O ensino de música nas escolas brasileiras, diante de uma trajetória de erros e equívocos, mas também de avanços e descobertas, ainda precisa de ações concretas e de estudos que possam fortalecer a sua estruturação e os seus direcionamentos pedagógicos na educação básica. Em se tratando das séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries), a situação ainda é mais grave, tendo em vista que o professor responsável pelo desenvolvimento das atividades relacionadas ao ensino de artes e, conseqüentemente, ao de música é o regente de classe, que atua de forma polivalente, ministrando os conteúdos de, praticamente, todas as áreas do conhecimento (PENNA, 1995, 2001).

Entendemos que, face a essa realidade, duas alternativas precisam ser adotadas urgentemente no cenário do ensino de música no contexto escolar. A primeira, a médio e longo prazo, está relacionada à atuação de um profissional com formação específica em música, que possa empreender propostas no âmbito do ensino fundamental, inclusive de 1ª a 4ª séries. Já a segunda alternativa, que pode ser concretizada de forma mais imediata, diz respeito ao oferecimento de cursos de formação musical direcionados aos professores das escolas de educação básica. Essa perspectiva visa não a formação de especialistas, mas dar a esses profissionais condições necessárias para trabalharem com conteúdos musicais de forma adequada para o desenvolvimento da sensibilidade e da percepção dos alunos. Assim, esses professores teriam condições de encontrar alternativas para proporcionar aos estudantes conhecimento da estruturação de linguagens musicais e acesso ao patrimônio cultural artístico imaterial caracterizado pela música em suas diferentes expressões.

As palavras de Marisa Fonterrada retratam as perspectivas apresentadas anteriormente, quando a autora afirma que:

[...] sem dúvida há muitas atividades que o professor não músico pode desenvolver com sua classe para estimular o gosto pela música; sem dúvida é possível cantar ou tocar, mesmo que o professor não saiba ler música; sem dúvida ele poderá conduzir o interesse da classe na apreciação do ambiente escolar sonoro ou das imediações. Para isso ele não necessita de formação específica, mas apenas de musicalidade e interesse pela música e pelos sons. Mas mesmo para isso é necessário que tenha uma sólida orientação. [...] Outras questões, porém, são da alçada do professor especialista, e é ele quem deverá tomar as rédeas do processo educativo [...] (FONTERRADA, 1993, p. 72-73).

Com efeito, faz-se necessária a estruturação de caminhos que possam fomentar alternativas metodológicas de ensino de música que atendam a realidade das escolas de educação básica,

favorecendo, sobretudo, a atuação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. Iniciativas dessa natureza fornecerão subsídios para que esses profissionais possam concretizar atividades de educação musical fundamentais para o processo de formação cultural, artística, perceptiva e estética do indivíduo.

Considerando as questões apresentadas e discutidas, sentimos a necessidade de elaborar uma proposta de ensino de música para escolas de educação básica, contemplando especificamente a realidade dos professores de 1ª a 4ª séries e do professores de artes de 5ª a 8ª séries que, em sua grande maioria, não possuem formação específica em música. A proposta tem, ainda, como foco proporcionar aos profissionais atuantes nesse universo uma formação que lhes permita trabalhar com o ensino de música de forma contextualizada com a realidade das escolas.

A partir dessas perspectivas elegemos dois objetivos fundamentais para a realização de um projeto de formação continuada dos professores do ensino fundamental de Cabedelo: 1) elaborar uma proposta didático-pedagógica de educação musical para o ensino fundamental; 2) proporcionar a formação continuada de professores atuantes nesse universo, afim de que possam trabalhar com a educação musical a partir das singularidades de cada contexto escolar, mas também como base nas perspectivas, nos objetivos e nas necessidades da área na atualidade.

Metodologia da proposta

O projeto conta com uma equipe de 14 integrantes, sendo 3 professores do Departamento de Educação Musical da UFPB, 07 bolsistas de extensão e 4 voluntários. O trabalho desenvolvido nas escolas tem sido realizado de acordo com a seguinte metodologia:

1) Estruturação de uma proposta pedagógica de educação musical, tomando como base a realidade do universo escolar do Município de Cabedelo e as perspectivas atuais da área de educação musical. A proposta tem sido estruturada como base nos seguintes procedimentos investigativo-pedagógicos: pesquisa bibliográfica; planejamento e seleção das atividades; redação da proposta, enfatizando: a fundamentação teórica que norteia as concepções educacionais, os objetivos, os conteúdos, as atividades metodológicas; os exercícios práticos, e os sistemas de aplicação, acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido; gravações de atividades práticas, em áudio e em vídeo, que servirão de ilustrações e exemplos das propostas apresentadas no material didático. Após a estruturação final do trabalho será publicado um livro, contendo as atividades realizadas nas oficinas, além de outras possibilidades metodológicas de ensino da música. Esse material será distribuído para todas as escolas do município de Cabedelo e também para instituições de ensino e bibliotecas públicas de outros municípios e estados.

2) Realização de oficinas com os professores. Essas oficinas estão estruturadas da seguinte forma: uma vez por mês são trabalhados com os professores conteúdos fundamentais para o ensino da música. Durante as oficinas são articulados conhecimentos musicais com perspectivas metodológicas para o desenvolvimento do trabalho na escola, de acordo com a realidade do contexto em que atuam. O projeto prevê oito oficinas no total, realizadas entre os meses de março e outubro, de acordo com as especificações do cronograma apresentado a seguir. Cada oficina contempla um tema específico, que se inter-relaciona aos demais, visando, num todo, apresentar uma perspectiva geral de possibilidades para a prática de ensino da música nas escolas. O quadro 1, retrata as temáticas das oito oficinas:

Tema	Mês de realização
Experiência e aprendizagem do fenômeno musical: concepções para o ensino da música nas escolas de educação básica	Março
Som, ritmo e movimento	Abril
Voz, canto, gesto e palavra	Maio
Sistemas musicais, afinação e estruturação melódica, rítmica e harmônica	Junho
Exploração sonora, improvisação e criação musical	Julho
Fabricação de instrumentos musicais	Agosto
Práticas em grupo: vocal, corporal e instrumental	Setembro
Prática integrada de performances musicais	Outubro

QUADRO 1 – Cronograma e temáticas das oficinas realizadas com os professores

Avaliação

Além da atuação prática no universo das escolas, o trabalho visa coletar dados que sirvam de base para discussões e reflexões que alicercem a estruturação de propostas e ações futuras no contexto da educação básica. Nesse sentido, foi estruturado um processo sistemático de avaliação com a seguinte estrutura:

1) Indicadores:

- Planejamento e desenvolvimento das atividades;
- Clareza na elaboração e na redação da proposta de ensino de música;
- Participação e interesse dos professores no trabalho de formação;
- Assimilação dos conteúdos por parte dos professores participantes;
- Adequação entre os objetivos propostos e o andamento das atividades desenvolvidas;
- Cumprimento das atividades de acordo com o cronograma estabelecido;
- Impacto acadêmico e social da proposta.

2) Sistemática:

- Avaliação semanal, por parte de toda a equipe de execução do trabalho, dos textos elaborados e das atividades desenvolvidas;
- Questionários aplicados junto aos professores durante o curso de formação, verificando o grau de interesse desses profissionais pela proposta e grau de assimilação dos conteúdos desenvolvidos;
- Observação das atividades realizadas, analisando o desenvolvimento didático-pedagógico-musical dos professores durante a participação nas aulas;
- Relatórios mensais, elaborados por cada membro da equipe, apresentado a produção realizada no período e sintetizando os resultados alcançados pelo trabalho, no que se refere ao desenvolvimento da proposta em relação aos objetivos e ao cronograma estabelecido;
- Questionários aplicados junto à comunidade escolar, antes, durante e depois da aplicação da proposta, com o intuito de verificar o impacto social do trabalho, refletindo sobre os méritos socioculturais e acadêmicos alcançados.

Conclusões

Os resultados obtidos até o momento apresentaram questões significativas para refletirmos sobre o processo de formação dos professores do ensino fundamental, com o intuito de que possam desenvolver trabalhos específicos de educação musical nas escolas. As experiências vivenciadas na prática das oficinas, bem como os resultados obtidos, tanto a partir da análise dos questionários aplicados junto aos professores quanto no processo de avaliação das atividades e do desempenho dos docentes, evidenciam que os profissionais do município têm grande dificuldade em transpor para a sua realidade propostas efetivas de educação musical. Propostas essas que muitas vezes adquirem nos livros, em cursos e nas próprias oficinas consolidadas a partir do nosso trabalho. Existe ainda, por parte desses professores, a busca das “receitas” ideais para se aplicar em sala de aula e, muitas vezes, preferem exercícios prontos a concepções mais abrangentes para elaborarem as suas propostas de educação musical. É importante destacar que, de acordo com os resultados obtidos, fica evidente que os professores sentem falta de uma formação musical mais consistente e apontam esse aspecto como o principal empecilho para desenvolverem propostas significativas de ensino da música nas suas aulas.

Outra questão bastante evidente é a visão que muitos profissionais ainda têm da educação musical nas escolas. Ainda há aqueles que acreditam que trabalhar a letra das músicas e realizar

atividades de relaxamento, expressão corporal, etc. são práticas suficientes para uma proposta de ensino da música.

Detectados esses problemas, que têm gerado importantes reflexões e (re)definições para a realização do trabalho de formação continuada que temos oferecido, buscamos construir uma proposta mais real para o contexto vivenciado pelos professores. Assim temos percebido que trabalhando com músicas mais próximas do universo de suas escolas e com materiais mais acessíveis, tanto para no que se refere à aquisição dos recursos quanto no que diz respeito ao seu manuseio técnico, temos conseguido fomentar uma práxis de ensino da música que, mesmo considerando a falta de uma formação musical “regular” dos professores, pode apresentar uma relevante contribuição para a educação musical nas escolas.

Fundamentalmente podemos afirmar que o trabalho, realizado principalmente nas oficinas, pôde contribuir, até o momento, para ampliar as definições sobre o universo da música e da educação musical nas escolas, rompendo com certos preconceitos existentes e despertando a percepção dos professores envolvidos na proposta para as múltiplas possibilidades que poderiam ser utilizadas para o desenvolvimento uma educação musical consistente. O trabalho deixou evidente, ainda, para o os professores que eles podem contar os materiais disponíveis na escola e que a criatividade e a estruturação de propostas, a partir de músicas vivenciadas pelos alunos e de práticas construídas por eles mesmos para o universo escolar, são caminhos possíveis para construírem rumos consistentes para a educação musical nas escolas.

Finalmente, percebemos que a proposta tem não só apresentado perspectivas importantes para a formação dos professores como também alicerçado reflexões para a construção de alternativas para a educação musical nas escolas de educação básica. Dessa forma, entendemos que o trabalho está fomentando a estruturação de caminhos relevantes para o ensino da música. Caminhos que têm como base uma pesquisa que considera o perfil dos professores, suas realidade educativo-musicais, seus conhecimentos estéticos e estruturais da música, bem como a dimensão sociocultural que caracteriza a realidade dos seus trabalhos no âmbito das escolas. Assim, estamos não só elaborando uma proposta de ensino da música e oferecendo cursos de formação continuada, mas sim, fundamentalmente, (re)pensando e (re)definido estratégias significativas para o desenvolvimento de uma educação musical consistente e contextualizada com o universo das escolas de educação básica, considerando especificamente a realidade do município de Cabedelo.

Referências

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2002.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. A educação Musical no Brasil: algumas considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 69-83.

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

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1989. Original inglês.

_____. *Saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

PAYNTER, Jhon. *Oir, aqui e agora*. Buenos Aires: M. A. Bermejo, 1991.

PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.) *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa, Ed. Universitária/UFPB, 1995. p. 129-140.

_____. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?* João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001. p. 113-134.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, 2004.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. Tradução de Marisa T. Fonterrada. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

_____. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa T. O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

Formação de professores: avaliando currículos

Vanda Bellard Freire

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
vandafreire@yahoo.com.br

Resumo: A presente comunicação relata resultados parciais de pesquisa cujo objetivo principal é avaliar o currículo de Licenciatura em Música da UFRJ, implementado em 2003. Os resultados aqui apresentados partem da análise e interpretação de depoimentos de professores externos à UFRJ, que tenham contato direto ou indireto com o currículo. Complementarmente, o mesmo currículo é confrontado com os de outras universidades brasileiras, buscando situá-lo em um âmbito mais amplo, bem como oferecer subsídios à revisão do próprio currículo e à área de educação Musical no Brasil.

I) Introdução

O currículo do curso de Licenciatura em Música da Escola de Música da UFRJ, aprovado em 2003, tem sido objeto de pesquisa, desde o início da implantação, considerando-se diversas perspectivas (dos alunos, dos docentes, de elementos externos ao curso, como professores, diretores e outras pessoas que têm contato direto ou indireto com o currículo), além de avaliá-lo através de confronto comparativo com outros cursos de Licenciatura em Música no Brasil. Essa pesquisa integra outra mais ampla, intitulada “*Educação Musical no Brasil, séculos XIX e XX – currículos e Métodos*”, registrada na UFRJ.

As características básicas do currículo, já relatadas detalhadamente em trabalhos anteriores (Freire, 2003 e 2005), são: flexibilidade curricular (o aluno escolhe da maior parte dos conteúdos); valorização da formação específica (musical), paralelamente à valorização da formação pedagógica, aplicada ao ensino da música, focalizando diferentes conteúdos (educação especial, ensino do instrumento e outros) em diferentes espaços (Colégio de Aplicação, ONGs, Escolas Públicas etc). Os conteúdos estão distribuídos em três módulos: Música, Pedagogia e Estudos Complementares.

Avaliações parciais do currículo já foram apresentadas anteriormente (Freire, 2003 e 2005), abrangendo a perspectiva dos alunos. O relato de resultados parciais aqui apresentados refere-se à avaliação por elementos externos. Complementarmente, são relatados aqui resultados parciais do confronto do currículo avaliado com e os de outras universidades, a fim de situá-lo comparativamente em âmbito nacional.

II) O modelo da pesquisa – metodologia, referencial teórico

Os referenciais teórico-metodológico adotados abrangem contribuições da dialética e da fenomenologia, nos moldes da pesquisa qualitativa (Demo, 1989; Santos, 1996). O modelo adotado

aceita quantificações eventuais como suportes para interpretações qualitativas e inclusão de dados não previstos, segundo princípios da pesquisa participante (Becker, 1993). Concepções ligadas à visão pós-moderna aplicada à educação (Moreira e Silva, 1995; Giroux, 1995; Doll, 1997), também são utilizados como suporte teórico à avaliação do currículo, assim como o confronto com as principais tendências expressas nos Encontros da ABEM, a partir de 1996 (Freire, 2001).

A pesquisa tem corte longitudinal, com coleta de informações durante quatro anos, acompanhando a fase de implantação e a trajetória completa da primeira turma.

Foram analisadas, na primeira fase, respostas de alunos. Alguns professores que têm atuado no novo currículo também foram entrevistados (em andamento)

As entrevistas a professores da própria Escola buscam caracterizar, através da percepção deles sobre o currículo em ação, principais pontos positivos e negativos. As entrevistas a elementos externos à Escola de Música buscam perceber, na percepção dos entrevistados, pontos positivos e negativos do currículo, e possíveis modificações no perfil dos licenciandos (casos como o do Colégio de Aplicação, que lidava com os alunos do currículo antigo) e o possível impacto do currículo na sociedade. A entrevista a professores é bastante aberta, resultando, das próprias respostas, os parâmetros principais para análise.

As opiniões são tomadas através de questionários e entrevistas semi-estruturados ou abertos, concedendo espaço livre à expressão da opinião.

III) Resultados parciais

Os depoimentos externos estão em andamento (25 questionários encaminhados, dos quais retornaram 5 até o momento), mas é possível esboçar algumas conclusões.

Todos os entrevistados que já responderam consideram que:

- O currículo é de boa qualidade e contempla adequadamente a formação musical e pedagógica, assim como a preparação para o mercado de trabalho.

Quanto às opiniões de professores externos que lidaram com os estagiários do currículo antigo, todos consideram que:

- a formação pedagógica e musical tornou-se mais consistente, sendo evidenciada por melhores resultados musicais e melhor participação nos estágios ;

Alguns depoimentos, sobretudo de professores do Colégio de Aplicação (CAP) da UFRJ, que conviveram com o currículo antigo, revelam dúvidas sobre alguns aspectos, sobretudo quanto à diversificação do estágio. Este e outros aspectos começam a ser analisados junto ao CAP, buscando aprimorar o processo.

Cabe observar que, após a implantação do currículo, algumas vozes divergentes começaram a surgir no interior da Escola de Música, da parte de professores que acreditam que a formação de professores dispensa contato mais consistente com um instrumento principal, ou seja, bastariam conhecimentos musicais genéricos. O tema está em debate, e, em consequência, os depoimentos de professores da Escola foram temporariamente suspensos, para evitar que fossem contaminados.

Apesar de não ser aqui focalizada a opinião de professores da Escola, cabe registrar a resposta de um elemento do corpo docente sobre as modificações na prova de Habilidade Específica (ingresso na Licenciatura):

Particpei sim, e acho que foi um grande sucesso. Justifico, a seleção foi muito bem feita da parte dos professores, filtrando de uma maneira muito mais cerebral .O que teve um resultado final positivíssimo, porque a leva de alunos que entrou para a Escola em 2005 foi de excelente nível de qualidade, isso sim, eleva a qualidade que teremos nos exames finais. São alunos, no meu caso, de fantástica qualidade e capacidade de aprendizado com muita vontade de aprender e sobretudo com grande capacidade de ouvir. Achei excelente e bravo para a Escola

A resposta evidencia, juntamente com a de outros entrevistados, que o perfil dos alunos que entram na Licenciatura modificou-se, segundo eles, para melhor (mais preparados e exigentes). Provavelmente a expressão “mais cerebral” expressa uma avaliação mais objetiva, por parte dos examinadores.

IV) Comparando o currículo com os de outras universidades

A comparação com outros currículos de Universidades (em andamento) evidencia que o currículo da UFRJ tem tendências comuns às das universidades tomadas para comparação (Universidades Federais, com currículo disponível na Internet, com data de aprovação posterior à última LDB).

Há convergência do currículo da UFRJ com as universidades confrontadas, no que se refere à valorização da formação musical, com ênfase em um instrumento principal, já indicado na

inscrição para o Vestibular. Essa tendência é comum aos cursos de Licenciatura em Música da UFG,UFU e UFRGS.

O processo seletivo, nesses cursos e na UFRJ (Vestibular), passou a conceder espaço importante à performance no instrumento (na UFRGS, a prova de ingresso é igual para o Bacharelado e a Licenciatura). Observa-se, nas universidades referidas, maior expectativa quanto ao conhecimento musical dos candidatos. Outras tendências que o curso da UFRJ compartilha com essas universidades são a flexibilidade curricular e a valorização de formação pedagógica sólida.

No X Encontro Anual da ABEM (Freire, 2001) foram apresentadas as principais tendências sugeridas, nos encontros anteriores da própria ABEM, relativas à formação de professores. Essas tendências, citadas a seguir, foram postas em confronto com o atual currículo da UFRJ:

- maior autonomia e possibilidade de participação curricular ao aluno ;
- abrangência de todos os níveis e situações de ensino a que se destina;
- integração teoria e prática (musical e pedagógica);
- atendimento à formação de professor de instrumento.
- instrumentalização dos futuros professores para pesquisa , aptos a construir respostas;
- atualização do currículo e do próprio conceito de currículo, abandonando a visão estrita de “grade”;
- oferecimento de mecanismos que atendam às necessidades da sociedade e das secretarias de educação ;
- preparação dos licenciandos para lidar com a multiplicidade cultural brasileira e com o cotidiano de seus alunos;
- ênfase no pensamento crítico e criador na formação do educador musical.

Observamos que o currículo da Licenciatura da UFRJ contempla, total ou parcialmente, todos esses itens apresentados por educadores brasileiros nos últimos anos, nos debates promovidos pela ABEM, o que o situa na atualidade das propostas da área.

Analisando o currículo da UFRJ e das demais universidades consideradas, utilizamos também o conceito de pós-modernismo, entendido como uma concepção que tenta descrever e interpretar o contexto de pensamento do final do século XX e início do século XXI. A esse respeito, Silva (1993) relaciona algumas características do pensamento pós-moderno, das quais citamos algumas, buscando relacioná-las à avaliação curricular :

- Todos os conhecimentos são meros discursos, textos ou signos, tornando relativo o conceito de “verdade”.
- Todas as narrativas são válidas, o que equivale à celebração e ao reconhecimento igualitário das diferenças e alteridades.
- Todas as expressões culturais são visualizadas pelo pós-modernismo como aspectos de nossa cultura, dignas, portanto de legitimidade.

Os tópicos acima representam algumas das tendências essenciais nas concepções de educação musical mais recentes. Ou seja, assume-se o reconhecimento e a legitimação dos diversos conteúdos e práticas musicais de nossa sociedade como conhecimentos válidos, relativizando o conceito de verdade e trazendo para o centro da discussão pós-moderna todos os conteúdos e práticas ligadas ao ensino de música e não apenas os pretensamente legitimados pelo rótulo de “tradicionais”.

Considerando que a formação de professores e seus currículos, hoje, não podem desconsiderar essas questões, procuramos, na etapa atual da pesquisa, confrontá-las com o currículo da UFRJ.

Observamos que o currículo da UFRJ contempla os princípios da concepção pós-moderna, ao prever espaços diferenciados para os estágios em todos os semestres, incluindo ONGs , conservatórios, escolas públicas e outros.

Também ao prever espaço, ainda que não obrigatório, para música “popular” e as de tradição oral o currículo legitima diferentes práticas musicais, não necessariamente representantes da “tradição”. Propicia, assim, confronto entre diferentes conteúdos, legitimando diferenças e possibilitando a relativização de sua valorização.

Observamos, ainda, que as tendências pós-modernas, em maior ou menor intensidade, transparecem nos currículos das outras universidades analisados, o que parece indicar uma tendência de renovação de modelos curriculares na área de música no Brasil..

V) Considerações finais

A avaliação do currículo da UFRJ, está em andamento, podendo trazer subsídios importantes à revisão do próprio currículo e à discussão curricular em âmbito nacional.

Questões relativas à formação de professores de música precisam ser aprofundadas pela área de Educação Musical e compartilhadas com as demais áreas de Música, de forma a gerar um

processo mais integrado, envolvendo as demais áreas nos rumos atuais dos debates e pesquisas sobre Educação Musical no Brasil e em nível internacional.

Evidencia-se, no processo hoje vivido pela UFRJ, que o campo curricular é um campo político, espaço de conflitos, e que os debates da área podem contribuir com significativos subsídios.

Referências

BECKER, Howard. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1993.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1989.

DOLL JR, William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Vanda L. Bellard. *Ensino superior de música: dilemas e desafios*. Anais do VII Encontro Anual da ABEM. Recife, 1998.

_____. *Educação musical: música e espaços atuais*. Anais do X Encontro Anual da ABEM. Uberlândia, 2001.

_____. *Avaliação do novo currículo de licenciatura em música da UFRJ*. Anais do XII Encontro anual da ABEM. Florianópolis: ABEM, 2003.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez / Autores associados, 1992.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, A.F.; Silva, Tomaz, Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, 1995.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas Lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOS, Regina Márcia S. *A Pesquisa no ensino da música*. Anais do V Encontro Anual da ABEM. Londrina, 1996.

Formação docente e possibilidades da música no cotidiano da escola

Roberta Alves Tiago

Universidade Federal de Uberlândia
robertaalvestiago@yahoo.com.br

Myrtes Dias da Cunha

Universidade federal de Uberlândia
myrtesufu@gmail.com

Resumo: Esta comunicação apresenta informações de pesquisa concluída sobre a formação continuada de professoras e as possibilidades da Música no cotidiano escolar. A investigação foi realizada com professoras cursistas do Programa de Apoio Científico e Tecnológico aos Assentamentos de Reforma Agrária do Triângulo Mineiro (PACTO), que atuam na Educação Infantil. Inscreve-se em uma abordagem qualitativa do tipo etnográfico cujos dados foram coletados a partir de questionários. A pesquisa teve como objetivo conhecer as concepções das professoras sobre a presença e a importância que atribuem à música no cotidiano escolar. As análises consideram que a “utilização” cotidiana da Música como recurso didático é enfatizada pelas professoras, mas que a busca por cursos de formação continuada na área de Música pode contribuir para a compreensão de que se trata de uma área de conhecimentos, cujo espaço ainda necessita ser consolidado nas escolas de Educação Básica.

1. Introdução

Apresentamos, neste trabalho, os resultados de um estudo desenvolvido em uma oficina de Educação Musical para professoras¹ da rede municipal da cidade de Uberlândia-MG. As professoras cursistas participaram do Programa de Apoio Científico e Tecnológico aos Assentamentos de Reforma Agrária do Triângulo Mineiro (PACTO), promovido pelo Núcleo de Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. O objetivo central do programa foi a formação continuada de professores que trabalham em escolas que atendem alunos oriundos de assentamentos da região. Essas escolas caracterizam-se como de zona rural e atendem, também, alunos das famílias dos produtores rurais.

Dentre as oficinas que fizeram parte do último módulo do Programa, foi desenvolvida a de Educação Musical² que focalizou uma discussão sobre a presença e a importância da Música no cotidiano escolar e, posteriormente, sugestões de atividades musicais para serem trabalhadas nesse contexto. Visto que as professoras, em sua prática pedagógica, fazem uso da Música, enfocamos as atividades sob duas perspectivas: como área de conhecimento, quando possuem formação musical, e como recurso pedagógico, pois somos conhecedoras do fato de que as professoras recorrem a essa utilização, na sala de aula, como subsídio para o ensino de outras disciplinas.

¹ Optamos pela utilização do termo no gênero feminino, professora(s) que, no texto, também são designadas como professora(s) unidocente(s). Já educadores/as musicais também são designados/as como professores/as especialistas.

² Oficina ministrada pelas autoras, por meio, do (PACTO).

Participaram, como colaboradoras, 22 professoras, das quais três não exercem o magistério. A investigação teve como objetivo conhecer as concepções das professoras da Educação Infantil³, em formação continuada, sobre a importância que atribuem à música no cotidiano escolar. Para compor os resultados, solicitamos que respondessem a um questionário sobre: tempo de trabalho como professoras; presença de disciplinas relacionadas com a Educação Musical nos cursos de graduação; formação continuada; conhecimentos a respeito da legislação e documentos curriculares oficiais para o ensino de Música; a Música como disciplina curricular ou como recurso pedagógico; e presença do professor especialista. As análises são apresentadas, no decorrer do texto, em duas seções: presença e importância da Música no cotidiano escolar e aspectos sobre a formação musical continuada de professoras.

2. A presença e importância da Música no cotidiano escolar

No interior do campo da Educação Musical, e, de modo mais amplo, do ensino de Arte, há mais de dez anos se discutiu sobre a maneira como a legislação em vigor e os documentos curriculares oficiais podem ser utilizados para justificar o processo de implantação e consolidação do ensino de Música nas escolas de Educação Básica. Mas *as realidades* permanecem, ainda, muito distantes desse processo. De acordo com a pesquisa realizada, somente 5% das professoras afirmaram conhecer a legislação e os documentos oficiais para a área de Música, 90% não têm conhecimento e apenas 5% conhecem parcialmente.

A presença do ensino de Música, nas práticas cotidianamente exercidas por professores/as nas escolas, ocorre de maneira ampla e extremamente diversificada. Tais práticas oscilam desde a total ausência do ensino sistematizado da disciplina, até sua presença com carga horária, procedimentos, programas e professores especializados. Esta diversidade abrange três aspectos da presença do ensino de Música como área de conhecimentos, que se interceptam e se articulam: as diferenças encontradas entre os níveis de ensino Fundamental e Médio; aquelas encontradas em escolas das redes de ensino pública e particular; e as que dizem respeito à presença da Educação Artística.

Nos anos finais do Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries) e no Ensino Médio, a aula de Arte está evidente, geralmente, nos últimos anos, ou seja, na 8^a série e no 3^o ano, respectivamente. Escolas e Superintendências justificam que o Art.26, parágrafo 2^o, da LDBEN, é amplo e deixa margem a diferentes interpretações, uma vez que a redação do texto, “nos diversos níveis da

³ Informamos que algumas dessas professoras também atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

educação básica”, *não precisa* ser compreendida como “em todos os níveis da educação básica”. Assim, afirmam estar de acordo com a legislação, quando alegam que a disciplina Arte está presente em, pelo menos, uma série. Profissionais da área têm encontrado dificuldades no esclarecimento das exigências da “nova” legislação com as professoras e equipes de direção das escolas, fato acentuado pela utilização da designação da área por Educação Artística pelos órgãos de gestão da Educação, vinculados às Secretarias Municipais e Estaduais.

Nesta investigação, 47% das professoras informaram que a aula de Arte, na escola onde trabalham, é designada como Educação Artística; 21% não responderam; 16% designam por Arte e 5% disseram não saber. No entanto a Educação Artística está presente não apenas na nomenclatura da disciplina, mas nas práticas associadas ao trabalho do professor polivalente. Há concepções, no interior das escolas, que ainda associam as práticas docentes em Arte àquelas efetuadas no período da Educação Artística, com ênfase sobre desenho, pintura, trabalhos manuais ou atividades esporádicas. Os profissionais das Artes Visuais são solicitados a preparar “a decoração” das escolas para as festas, formaturas e demais eventos, assim como os professores de Música são chamados a ensaiar “as musiquinhas”, e os professores de Artes Cênicas, “o teatrinho” ou “a pecinha”.

Tal perspectiva, que apenas “utiliza” a Arte e seus profissionais como “elementos decorativos” das escolas, restringe as possibilidades do trabalho, inviabilizando ou, muitas vezes, impossibilitando aos alunos a aquisição dos conhecimentos específicos. O que se debate, no interior desses campos, é que são áreas do conhecimento e, como tal, precisam ocupar seus espaços como disciplina, a fim de contribuir para a formação integral dos alunos. Nesta pesquisa, questionadas sobre considerarem a Música como disciplina curricular, 86% das professoras afirmaram que sim; 9% não ; 5% não souberam informar ou não possuíam uma opinião formada.

Por isso, avaliamos que os problemas de maior importância enfrentados pela Educação Musical referem-se, por um lado, ao desconhecimento da Música como disciplina a integrar o currículo escolar das escolas de educação básica e, por outro, à falta de sistematização do ensino de Música nesse espaço. A esse respeito, Brito (2003) comenta que, na Educação Infantil, por exemplo, o trabalho na área de música reflete problemas que somam a ausência de profissionais especializados à pouca (ou nenhuma) formação musical dos educadores responsáveis por esse contexto. A autora afirma a importância de repensar a concepção enraizada e, muitas vezes, ultrapassada que se tem de Música, assim como a necessidade de conhecer e respeitar o processo de desenvolvimento musical das crianças (BRITO, 2003, p. 52).

Por outro lado, se a Música não está presente *como disciplina* nas escolas, isso não

significa compreender que ela *não esteja* presente. Nossa atuação em cursos de formação de professores/as e em pesquisas realizadas sobre seus saberes e práticas musicais revela que, na Educação Infantil, as professoras “utilizam” músicas em várias circunstâncias do cotidiano escolar: ao cantar com os alunos ou levar músicas para ouvirem, nas apresentações e nos momentos em que ensinam canções para a aprendizagem de conteúdos de outras áreas.

Com relação a essa “utilização”, apenas 9% das colaboradoras apontaram a Música como uma área de conhecimento, uma linguagem e 91% confirmaram a Música como área de conhecimento e como recurso para ensinar conteúdos de outras áreas. Também foi questionado se trabalham com Música e em que momento. Os resultados apontaram que 47% trabalham cotidianamente na sala de aula; 11%, esporadicamente, nas datas comemorativas do calendário escolar, e 37% responderam trabalhar nas duas situações; finalmente, 5% não responderam. Ao contrário do que supúnhamos encontrar, as respostas indicam que não há uma ênfase superior à “utilização” para as festas comemorativas, pois a sala de aula figurou como momento principal da presença da Música na escola, fato que será mais bem compreendido em uma outra pesquisa que se encontra em andamento⁴.

3. Formação continuada de professores

Nesta investigação, as professoras foram questionadas sobre a presença de alguma disciplina no curso de Graduação com o objetivo de prepará-las para o trabalho com Música. Nas respostas obtidas, 63% afirmaram que não; 27% declararam que sim; 5% disseram não saber e 5% não se lembraram. Diante do exposto, apontamos a necessidade de o professor unidocente buscar, na área de Música, complementação de sua formação, de modo que alguns modelos e conceitos já estabelecidos sejam (re)construídos e (re)contextualizados à luz de novos paradigmas educacionais e musicais. Dessa forma, desejamos que as professoras compreendam a distinção entre “*ensinar Música*” e “*ensinar outra disciplina fazendo uso da Música*”, como recurso didático. Neste último caso, o propósito deverá ser o de criar novas possibilidades de atividades com os alunos, recorrendo à Música na sala de aula como elemento auxiliar, ou seja, subsídio para o ensino de outras disciplinas. Mas destacamos a necessidade de que a aprendizagem de canções, jogos e brincadeiras com esta finalidade devam ser acompanhados da reflexão sobre o significado de tal utilização, bem como sobre os pressupostos que orientam as práticas que já realizam e as concepções que possuem a respeito do ensino de Música e da temática das relações entre as áreas.

⁴ Desenvolvida por uma das autoras que se utiliza, também, de observações, como técnica de pesquisa.

Em referência a essa formação continuada, as colaboradoras foram questionadas sobre sua participação em mini-cursos, oficinas ou cursos de formação musical, sobre os quais: 50% afirmaram já ter freqüentado; 45%, disseram que não e 5% não responderam. Estes dados apontam que a busca pela formação permanente das professoras que atuam na Educação Infantil, com relação ao ensino de Música, é responsabilidade de ambos – professoras e educadores musicais – uma vez que identificamos a constante presença da Música nesses contextos.

Outro aspecto abordado fez referência ao profissional a quem tem sido atribuída a tarefa de ensinar Música. Dentre as professoras, 76% responderam que a ambos, ou seja, a elas mesmas e ao professor especialista; 14% acreditam que apenas a elas próprias; 5% ao especialista ou a elas, caso o primeiro não esteja presente e 5% disseram não saber. A presença do professor especialista nas escolas em que as professoras colaboradoras atuam ocorre da seguinte maneira: 79% afirmaram não ter esse profissional; 11% informaram sua presença; 5% disseram não saber ou desconhecer esse fato e 5% não responderam. Portanto, uma vez que o educador musical encontra-se, praticamente, ausente desse contexto, os trabalhos integrados ou parceiros tornam-se inviáveis, ainda que, para a maior parte das professoras, a tarefa de ensinar Música na escola caiba a ambos. A esse respeito, Figueiredo lembra que a professora

deve compreender as questões musicais e artísticas que fazem parte da experiência infantil [...]. O professor especialista pode contribuir com a continuidade do desenvolvimento musical, estimulando práticas que requeiram formação mais específica, assim como contribuindo para a formação continuada dos professores generalistas (FIGUEIREDO, 2003, p. 04).

Daí, a necessidade de uma formação musical continuada das professoras e de buscarmos parcerias com professores especialistas para que haja um trabalho integrado.

4. Considerações finais

Finalizamos as análises expostas, considerando, em primeiro lugar, que o trabalho com Música na escola não poderá ser reduzido a correntes funções e empregos vários como: comemorações de datas cívicas, formação de hábitos, atitudes e comportamentos, memorização de conteúdos, para disciplinar, entre tantos outros, ou seja, reduzindo-se sua “utilização” apenas como suporte e auxílio para a aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas. Isto porque a Música, como área de conhecimento, possui um sistema de símbolos próprios e, para tanto, precisa ser trabalhada levando em conta seus conteúdos e procedimentos específicos, quando ministrada por

professores especialistas. Contudo, nos espaços escolares em que não se conta com a presença desses profissionais, entendemos que o trabalho com Música pode ser realizado pela professora unidocente. Porém levamos em conta, em segundo lugar, a necessidade de pensar e estabelecer um trabalho integrado entre professoras e especialistas, a fim de realizar um trabalho mais significativo.

Em terceiro lugar, é preciso apreciar a questão da formação musical inicial e permanente das professoras. Esta formação poderá trabalhar aspectos teóricos e práticos, que permitirão a aquisição do conhecimento musical, o que, certamente, ampliará, em muito, as possibilidades do seu trabalho com a área, chegando mesmo a compreender e ensinar elementos específicos da linguagem musical. Assumimos, portanto, a tarefa de divulgar os estudos e reflexões que realizamos a fim de que repercutam sobre tal formação, de maneira que o diálogo entre profissionais – professoras e educadores musicais – contribua para que a Música esteja cada vez mais presente nas escolas de nossas cidades e região.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394 Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Promulgada em 20 de dezembro de 1996. Editora do Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. Volume 3 – Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Teca Alencar. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A formação musical nos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2003, 1 CD.

Formação dos professores de música para uma sociedade multicultural

Cristiane Maria de Galdino Almeida

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

cmgabr@yahoo.com.br

Resumo: Nesta comunicação, apresentarei um recorte do projeto de pesquisa de doutorado¹ cujo objetivo é investigar como a diversidade sócio-étnico-cultural da sociedade e da escola integra os cursos de formação de professores de música, a partir da perspectiva dos alunos. O estudo com entrevistas será realizado em instituições públicas de ensino superior do Rio Grande do Sul. Para este texto, selecionei alguns conceitos já identificados na revisão de literatura, como formação de professores para a diversidade, educação multicultural/intercultural e educação musical multicultural. Esses conceitos, presentes na legislação educacional brasileira e discutidos nas áreas de Educação e Música, mais especificamente na subárea de Educação Musical, se mostraram importantes para entender a formação de professores de música para uma sociedade multicultural.

Introdução

A exclusão social e sua relação com as questões de raça e de etnicidade estão entre as categorias surgidas dentre os dados coletados durante a pesquisa que realizei no mestrado (ALMEIDA, 2005). FC, um dosicineiros entrevistados levantou com propriedade essa discussão ao responder sobre as expectativas dos oficineiros e sobre as dificuldades relacionadas à aquisição de instrumentos: “Instrumentos de corda, sax, metais. Isso aí, nem pensar em uma comunidade dessas. É melhor não levar porque eles nunca vão poder comprar um instrumento de 5 mil.”

Esse tema está inserido em um contexto mais amplo que envolve cidadania e direitos humanos. Isso foi lembrado por uma das oficineiras ao falar sobre a função da música nas oficinas de música:

existe uma proposta de trabalho, que é um trabalho cultural, social. Que tu vais utilizar a música como uma ferramenta [...] de resgate de cidadania. Ou de criação de cidadania. Às vezes, tu nem estás resgatando, tu estás criando uma consciência cidadã e auto-estima. (Oficineira MN).

Para a oficineira MN, não é só um trabalho específico de música, como ensinar instrumento ou canto. “É muito mais abrangente” (Oficineira MN), envolve questões de cidadania e outros assuntos que ela considera básicos. Esse sentimento é compartilhado por vários autores da área de Educação como Zeichner (1993), Santos (2001; 2003), entre outros. A cidadania é vista aqui não apenas como uma “cidadania passiva, reduzida a um conjunto de direitos pelos quais às vezes se luta” (SANTOS, 2001, p. 19), mas assumida como “uma missão pública” (Ibid. id.).

¹ Pesquisa realizada no PPGMúsica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Del Ben. A autora é bolsista da CAPES/PICDT.

No entanto, na área de Música, na subárea Educação Musical, ainda priorizamos os estudos que envolvem os conteúdos específicos de música, alijando das discussões temas que tenham um caráter mais social ou político. Isso se torna compreensível se considerarmos a preocupação dos pesquisadores em não ultrapassarem fronteiras que estabelecem com outras áreas do conhecimento. Esquecemos, muitas vezes, que os documentos que regem o sistema educacional brasileiro, em seus diferentes níveis, requerem a participação mais efetiva dos professores na sociedade, como explicitado a seguir:

professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p. 15).

Por entender que a formação inicial de professores é um lócus privilegiado para se tratar essas questões, decidi investigar como a diversidade sócio-étnico-cultural² da sociedade e da escola integra os cursos de formação de professores de música. Para isso, realizarei um estudo com entrevistas com os licenciandos em música que estão em fase de conclusão de curso, em instituições públicas de ensino superior do Rio Grande do Sul.

Neste texto, apresentarei um recorte do projeto de pesquisa de doutorado, trazendo para a discussão alguns conceitos já identificados na revisão de literatura, como formação de professores para a diversidade, educação multicultural/intercultural e educação musical multicultural.

Formação de professores para a diversidade

Com um longo trajeto dentro da área da Educação, a Formação de Professores é uma das temáticas mais pesquisadas. No entanto, “as tentativas de introdução da diversidade étnico-cultural na produção teórica sobre os processos de formação de professores/as [só começaram] a aparecer com mais destaque a partir dos anos 90” (GOMES; SILVA, 2002, p. 13). Esse dado é comprovado por André (2002, p. 13) quando afirma que “mais raros ainda são os [trabalhos] que investigam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural”, muito embora haja “um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para

² Termo utilizado por Maria Regina Clivati Capelo (2003) e que inclui, entre outros aspectos, “pertencimento étnico, diferenças etárias, de gênero, geográficas, religiosas, de visões de mundo, projetos individuais, desejos, valores, experiências vividas e ressignificadas.” (CAPELO, 2003, p. 108).

referenciar práticas e políticas educacionais" (Ibid., p. 13). Silva (2002) reforça essa discussão ao apontar que "os poucos estudos existentes discutindo as relações raciais/étnicas e a formação dos professores têm denunciado a precariedade desta formação tanto do ponto de vista teórico quanto pedagógico." (SILVA, 2002, p. 252).

Ao refletir sobre a formação docente para a diversidade cultural, Zeichner (1993) apresenta um quadro semelhante na educação norte-americana:

Apesar da abundância de obras que tratam da crescente disparidade entre as características do nosso corpo docente e as dos alunos das nossas escolas públicas, dos problemas associados ao recrutamento de mais professores de cor e dos problemas da desigualdade nas escolas e na sociedade, tem sido concedida pouca importância às questões da desigualdade social e educativa e às idéias sobre a preparação dos professores para ensinarem eficientemente uma população estudantil cada vez mais diversa (ZEICHNER, 1993, p. 75).

O autor ainda aponta entre os elementos-chave para essa formação, a necessidade de se "ensina[r] aos alunos-mestres a dinâmica do preconceito e do racismo e de se explicar como lidar com eles na sala de aula." (Ibid., p. 106) Além disso, a dinâmica do privilégio, da opressão econômica e das práticas escolares que contribuem para a reprodução das desigualdades sociais e a inclusão da história e dos contributos dos vários grupos etnoculturais devem integrar os cursos de formação, dentro da tradição de reconstrução social, segundo esse autor.

Educação multicultural/intercultural

Nas dissertações e teses que tratam sobre a diversidade cultural, o conceito de multiculturalismo foi o mais encontrado, embora o termo seja

polissêmico, [e] pode abarcar desde posturas de reconhecimento da diversidade cultural sob lentes de exotismo e folclore, passando por visões de assimilação cultural, até perspectivas mais críticas de desafio a estereótipos e a processos de construção das diferenças – estas últimas, conhecidas como perspectivas interculturais críticas ou multiculturalismo crítico (CANEN; ARBACHE; FRANCO, 2001, p. 164).

Para Gonçalves e Silva (2002), o multiculturalismo "é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem." (GONÇALVES; SILVA, 2002, p. 11). Ele inicia, então, no âmbito dos movimentos sociais e, posteriormente, é introduzido no contexto educativo por docentes afro-americanos da área dos Estudos Sociais. Entre as propostas desses pesquisadores, estão o desenvolvimento de

novas metodologias, principalmente para o ensino de estudos étnicos, e importantes reformulações de currículos e ambientes escolares, articulando cultura e identidade, bilingüismo e desempenho escolar, *formação de professores e diversidade cultural* (Ibid., p. 54 grifo meu).

A educação multicultural trabalha, então, com o pressuposto de que o “princípio da igualdade seja utilizado de par com o princípio do reconhecimento da diferença” (SANTOS, 2003, p. 458). Teríamos, assim, o “direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza [e] o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (Ibid., id.). Para Canen e Oliveira (2002), a educação multicultural é caracterizada por uma dupla dimensão: “a necessidade de promovermos a equidade educacional” e quebrarmos os “preconceitos contra aqueles percebidos como ‘diferentes’, de modo que se formem futuras gerações nos valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural, e de desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças.” (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 63).

Embora utilizem o termo multicultural, a perspectiva adotada pelas autoras aproxima-se do interculturalismo ou multiculturalismo crítico (McLAREN, 2000). Mais do que o reconhecimento da existência de diferentes culturas na sociedade, característica do multiculturalismo, o interculturalismo “é uma maneira de intervenção diante dessa realidade, que tende a colocar a ênfase na relação entre culturas” (SILVA, 2003, p. 27).

Esses termos, no entanto, se imbricam na literatura consultada, uma vez que “o termo ‘multicultural’ é mais freqüente na bibliografia anglo-saxônica, enquanto ‘intercultural’ predomina na bibliografia européia” (MIRANDA, 2004, p. 19). No Brasil, alguns autores já utilizam até a justaposição multi/interculturalismo (CANDAUI; KOFF, 2006).

Educação musical multicultural

Na área de Educação Musical, alguns trabalhos desenvolvidos no Brasil têm como foco a diversidade cultural, estando a questão racial como elemento contextualizador. Conde e Neves (1984), Prass (1998), Stein (1998), Arroyo (1999), Tanaka (2001), Candusso (2002), Fialho (2003) e Araldi (2004), entre outros pesquisadores, investigaram grupos compostos por afrodescendentes mas não tiveram como objetivo estabelecer a relação entre diversidade cultural e formação de professores. No cenário internacional, a discussão sobre a diversidade também prioriza o aspecto cultural, colocando o multiculturalismo como uma das possibilidades de se trabalhar a educação musical (ver ELLIOTT, 1989; VOLK, 1993; ANDERSON; CAMPBELL, 1996; BURTON, 1997; GIRALDEZ, 1997, entre outros).

A junção do termo multicultural à educação musical não é recente. Volk (1993) aponta Egon Kraus como primeiro educador musical a abordar esse tema em uma conferência da Internacional Society for Music Education (ISME), que foi publicada no Music Educators Journal (MEJ), em janeiro de 1967. Nesse artigo, a autora apresenta a história e o desenvolvimento da educação musical multicultural como evidenciado no Music Educators Journal (MEJ), de 1967 a 1992. Os três conceitos formadores desse tema são assim expostos:

“cultura” é definida como formas aprendidas do pensamento e do conhecimento que habilitam um indivíduo a sobreviver em sociedade. Se “educação musical” é a transmissão dessa parte da cultura que se expressa através da música, “educação musical multicultural” habilita alguém para atuar efetivamente em múltiplas culturas musicais³ (VOLK, 1993, p. 139).

A linha temporal proposta no texto mostra as ações documentadas naquele periódico a partir de 1967, muito embora na introdução a autora lembre que em 1919, o Music Supervisors Journal, predecessor do MEJ, publicou um artigo de Work intitulado “The Development of the Music of the Negro from the Folk Song to the Art Song and Art Chorus” (VOLK, 1993, p. 140).

A partir dos anos de 1980, os artigos apresentam a necessidade de os cursos de formação de professores apresentarem uma perspectiva multicultural. Em defesa disso, Curtis (apud VOLK, 1993) afirma que os

educadores não podem ensinar o que eles próprios não entendem. As escolas de educação superior precisam tornar a educação musical multicultural uma parte do treinamento dos professores a fim de prepará-los para a negociação entre a experiência estética negra com as outras experiências culturais. (CURTIS apud VOLK, 1993, p. 145).

Ao acessar os abstracts das dissertações e teses mais recentes e disponíveis no site do MENC, percebemos que a educação musical multicultural como apresentada nos trabalhos, dá ênfase ao repertório a ser utilizado em sala de aula; “[a]os elementos das músicas do mundo; [a]os contextos culturais dos ‘objetos’ musicais; e [ao] planejamento e implementação de currículo” (ELLIOTT, 1989, p. 11). Os títulos evidenciam isso: “Effects of instructional approach on preferences for indigenous folk music of Ghana”, “Mu-Yus and maracas: the integration of

³ “culture” is defined as learned ways of thinking and behaving that enable an individual to survive in a society. If “music education” is the transmission of that part of culture that is expressed through music, “multicultural music education” enables one to function effectively in multiple music cultures (VOLK, 1993, p. 139).

multicultural music in children's free play" e "Multicultural song repertoire of teachers trained in Orff and Kodaly." (www. menc.org).

Por outro lado, alguns autores abordam o multiculturalismo com um viés mais crítico. Dentre eles, Walcott (1997) que, ao discorrer sobre a pedagogia do Rap, denuncia o espaço reduzido ou inexistente nas escolas para as expressões culturais negras⁴. No entanto, até o momento, apenas Emmanuel (2005) apresenta a formação de professores com essa abordagem. A autora desenvolveu uma pesquisa com estagiários de música em comunidades culturalmente diversas com o objetivo de identificar os efeitos da imersão nessas comunidades sobre as crenças e atitudes desses professores em formação.

Considerações finais

A discussão sobre a diversidade sócio-étnico-cultural presente na sociedade brasileira e, conseqüentemente, na escola, se intensificou nos cursos de formação de professores a partir da legislação educacional atual. O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica apresenta "a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural." (BRASIL, 2001, p. 9). Já é possível perceber em algumas licenciaturas em música, o intuito de "proporcionar [ao estudante a capacidade] de lidar com a multiculturalidade oriunda das diferenças culturais de cada sociedade e dos distintos contextos de ensino e aprendizagem da música." (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 86).

No entanto, nessa formação de professores para uma sociedade multicultural "não há receitas prontas, e mesmo os educadores que discutem o multiculturalismo como proposta orientadora dos currículos reconhecem a sua dificuldade em chegar à sala de aula, a dificuldade de as propostas e concepções se traduzirem no currículo em ação." (PENNA, 2005 p. 15). Por isso, saber como os cursos de licenciatura em música estão preparando os seus alunos para tratar dessas questões dentro da universidade e, futuramente, em seus locais de trabalho, nos dará subsídios para uma discussão mais ampla e aprofundada sobre o tema.

⁴ "Black cultural expressions and practices have found little or no place in schooling because those practices inevitably call into question the epistemology of euro-organized schooling" (WALCOTT, 1997, p. 189-190).

Referências

ALMEIDA, Cristiane M. G. *Educação musical não-formal e atuação profissional: um survey em oficinas de música de Porto Alegre – RS*. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ANDERSON, William M.; CAMPBELL, Patricia Shehan. (Eds.). *Multicultural perspectives in music education*. Reston: MENC, 1996.

ANDRÉ, Marli E. D. A. (Org.) *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

ARALDI, Juciane. *Formação e prática musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre*. 2004. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ARROYO, Margarete. *Representações sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9/2001. *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2001. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 18 de jun. 2003.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEPPIR, jul. 2004.

BURTON, Brian. The role of multicultural music education in a multicultural society. In: RIDEOUT, Roger. (ed.) *On the sociology of music education*. Oklahoma: University of Oklahoma, 1997. p. 81-84.

CANAU, Vera M.; KOFF, Adélia M. N. S. Didática e perspectiva multi/intercultural: dialogando com protagonistas do campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife: 2006, p. 1-14. 1 CD-ROM.

CANDUSSO, Flávia. *A prática pedagógico-musical da banda Lactomia: um estudo de caso*. 2002. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. *Educação & Realidade*, v. 26, n. 1, jan./jun. 2001. p. 161-181.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M.A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, set./out./nov./dez. 2002. p. 61-74.

CAPELO, Maria Regina C. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. (Org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003. p. 107-134.

CONDE, Cecília; NEVES, José Maria. Música e educação não-formal. *Pesquisa e Música*, vol. 1, n. 1, p. 41-52, 1984/1985.

ELLIOTT, David J. Key concepts in multicultural music education. *International Journal Music Education*, n. 13, p. 11-18, 1989.

EMMANUEL, Dona T. The effects of a music education immersion internship in a culturally diverse setting on the beliefs and attitudes of pre-service music teachers. *International Journal of Music Education*, v. 23 (1), 2005. p. 49-62.

FIALHO, Vânia A. M. *Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GIRALDEZ, Andrea. Educación musical desde una perspectiva multicultural: diversas aproximaciones. *Revista Transcultural de Música/Transcultural Music Review*. TransIberia 1. nov. 1997. Disponível em: <<http://www.sibetrans.com/trans/transiberia/giraldez.htm>>. Acesso em: 27 de set. 2005.

GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha B. G. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha B. G. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

GONÇALVES, Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.

MIRANDA, Filipa Bizarro. *Educação intercultural e formação de professores*. Porto: Porto Editora, 2004.

PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, v. 13, set. 2005. p. 7-16.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia"*. 1998. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

QUEIROZ, Luís Ricardo S.; MARINHO, Vanildo M. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da ABEM*, v. 13, set. 2005. p. 83-92.

SANTOS, Boaventura S. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. *Educação & Realidade*, v. 26, n. 1, jan./jun. 2001. p. 13-32.

_____. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 427- 461.

SILVA, Gilberto F. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 17-52.

SILVA, Jacira R. Relações raciais/étnicas e práticas pedagógicas: uma relação a ser discutida. In: HYPÓLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S.; GARCIA, Maria Manuela A. (Orgs.) *Trabalho docente: formação e identidades*. Pelotas: Seiva, 2002.

STEIN, Marília. *Oficinas de Música: uma etnografia dos processos de ensino e aprendizagem em bairros populares de Porto Alegre*. 1998. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TANAKA, Harue. Ensino e aprendizagem do Cavalo-marinho infantil do bairro dos Novais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: 2001, p. 106-114.

VOLK, Terese M. The history and development of multicultural music education as evidence in the Music Educators Journal, 1967-1992. *JRME*, v. 41. n. 2, 1993. p. 137-155.

WALCOTT, Rinaldo. Post modern sociology: music education and the pedagogy of rap. In: RIDEOUT, Roger. (Ed.) *On the sociology of music education*. Oklahoma: University of Oklahoma, 1997. p. 180-190.

National Conference Research Poster Session Abstracts, 2004 MENC. In: The National Association for Music Education. Disponível em: <<http://www.menc.org/networks/rnc/abstracts/abstracts.html>>. Acesso em: 27 set. 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

Gesto/ação/pensamento musical: o *fazer musical* da infância

Teca Alencar de Brito

TECA-Oficina de Música – Núcleo de Educação Musical
teca@tecaoficinademusica.com.br

Resumo: Esta comunicação apresenta aspectos constitutivos de uma pesquisa em andamento, desenvolvida no programa de Doutorado do Curso de Comunicação e Semiótica – COS, na PUC –SP, sob orientação do Dr.Sílvio Ferraz. Tal estudo pretende cartografar a construção de “idéias de música” no curso da infância, considerando: a integração “gesto/ação/pensamento musical”; a singularidade característica de cada processo; a realização de um projeto de educação musical fundamentado nesses princípios. Como objetivos, pretende-se: resignificar a experiência musical da infância, considerando sua presença no espaço da educação (em suas múltiplas possibilidades); atualizar o pensamento musical e pedagógico-musical à luz de teorias contemporâneas no campo da pedagogia, da filosofia, das ciências cognitivas, bem como, das concepções de música em si mesmas; analisar e fundamentar a realização de um projeto de trabalho musical com crianças, construído ao longo de mais de vinte anos, numa escola de música, em São Paulo. Propondo que a criança viva um *modo menor* (segundo Deleuze e Guattari) de fazer e significar a atividade musical, essa pesquisa objetiva, também, ampliar e redimensionar procedimentos pedagógicos que favoreçam o exercício significativo da música da infância.

Introdução

Esta comunicação apresenta aspectos constitutivos de uma pesquisa em andamento, desenvolvida no programa de Doutorado do Curso de Comunicação e Semiótica – COS, na PUC – SP, sob orientação do Dr.Sílvio Ferraz. Tal estudo pretende cartografar a construção de “idéias de música” no curso da infância, considerando: a integração “gesto/ação/pensamento musical”; a singularidade característica de cada processo; a realização de um projeto de educação musical fundamentado nesses princípios. Como objetivos, pretende-se:

- Resignificar a experiência musical da infância, considerando sua presença no espaço da educação (em suas múltiplas possibilidades)
- Atualizar o pensamento musical e pedagógico-musical à luz de teorias contemporâneas no campo da pedagogia, da filosofia, das ciências cognitivas, bem como, das concepções de música, em si mesmas.
- Analisar e fundamentar a realização de um projeto de trabalho musical com crianças, construído ao longo de mais de vinte anos, numa escola de música, em São Paulo.

A presença da música no conjunto de modos de ação/representação/comunicação, característicos do ser humano, vem sendo estudada e analisada, desde há muito tempo, segundo abordagens diversas (relacionadas à estética, à filosofia, à sociologia, à antropologia, à educação...), em sintonia com paradigmas vigentes em cada época e cultura. Funções e significados do *fazer*

*musical*¹ dialogam com os sistemas de produção e de recepção, que incluem os materiais sonoros disponíveis, bem como, os meios propiciadores e facilitadores da realização musical.

A linguagem musical estrutura sons e silêncios seguindo cânones sintonizados com maneiras diversas e singulares de perceber e representar o mundo. Assim sendo, as transformações de caráter social, econômico, científico etc que marcaram o percurso do século XX, a exemplo do que ocorreu em épocas anteriores, também ressoaram esteticamente, atualizando modos de criar e significar a atividade artística e redimensionando, também, as idéias de música.

Consideramos que a música é uma das formas de manifestação da consciência; é uma forma de representação simbólica que sinaliza o inter-relacionamento presente entre os mundos interno e externo de cada indivíduo, entre o ser e o ambiente, entre a natureza e a cultura, em contínua e dinâmica (re)construção. Tal concepção estendemos e aplicamos a distintos níveis, graus de imersão e complexidade do *fazer musical*.

Como um sistema dinâmico e emergente, a música atualiza o ser e o estar do humano, em sua totalidade, o que inclui, obviamente, as crianças. A relação com o mundo sonoro tem início antes mesmo do nascimento, como atestam vários estudos e pesquisas² e, ao longo da vida, emergem modos de perceber, de escutar, de realizar, de pensar e significar a atividade musical. Evidentemente, é preciso considerar as diferenças presentes entre indivíduos que receberam ou não formação musical sistematizada, seus contextos culturais e sócio-econômicos, seu conjunto de valores, dentre tantos aspectos que influenciam a maneira musical de se relacionar com o mundo.

O rádio, a televisão e as demais mídias agenciaram (e agenciam) transformações de ordens diversas, o que inclui o comportamento musical dos sujeitos que vivem nas sociedades de massa. A partir da segunda metade do século XX, a aceleração científica, o grande desenvolvimento tecnológico e seus consequentes desdobramentos afetou também a linguagem musical, pela ampliação de procedimentos de pesquisa, de escuta, de análise, de produção e de organização de sons (e silêncios).

A viabilidade de escutar e reconhecer produtos musicais para além daqueles considerados como legítimos à estruturação da música tonal tradicional do Ocidente, antes quase impossível, favoreceu certo redimensionamento das idéias de música, influenciando, inclusive, o campo da educação musical. Tratando dessa questão, o pesquisador francês François Delalande considerou

¹ Por fazer musical, consideramos. “o contato entre a realização acústica e um enunciado musical e seu receptor, seja este alguém que cante, componha, dance ou simplesmente ouça”. FERRAZ, Silvio – “Elementos para uma análise do dinamismo musical”, In: *Cadernos de Estudo/Análise Musical* n. 6/7, Atravez, 1994, p. 18.

que o advento do gravador, por volta de 1950, alterou a concepção de música posto que, possibilitou o contato com músicas extra-européias, levando à consideração de outras formas de organização do sonoro, bem como, a novas maneiras de compor. A música concreta, por exemplo, valendo-se do ruído como material composicional, produzia aproximações com as produções sonoras infantis que, por sua vez, passaram a ser ouvidas como novos ouvidos (Delalande, 1984).

No entanto, se ocorreu efetivamente uma mudança significativa na maneira de pensar e fazer música, o sistema dominante nos meios de comunicação reforça a difusão de modelos musicais padronizados, gerando – para um grande número de indivíduos - uma única idéia de música.

Entendemos que é necessário reconsiderar as idéias de música, em seus modos de produção e recepção, de difusão, de comunicação, de ensino e aprendizagem, reconhecendo seu caráter vivo e dinâmico, assim como, a convivência de muitos caminhos e possibilidades.

Conforme proposições da teoria dinamicista apresentada pelas psicólogas americanas Esther Thelen e Linda Smith, consideramos que cada ser humano reconstrói a idéia da música, como parte de seu exercício de interação com o sonoro e de sua característica de viver na linguagem – simbólica, expressiva e reflexivamente. Isso se dá, reafirmamos, pela interação interno/externo: eu-ambiente-construção de relações sonoro-musicais. Sempre na integração corpo/mente, ação/reflexão (THELEN; SMITH, 1998).

O *fazer musical* é uma das formas de relação do ser humano com o sonoro; forma de organização da percepção, de manifestação consciente, de realização complexa, de pensamento, de comunicação e expressão, de jogo... Fazer música envolve perceber, sentir, pensar, comunicar, interagir, organizar, criar, relacionar, repetir...

Sendo, a música, um sistema dinâmico sintonizado com a consciência – de uma criança ou de um adulto, de um oriental ou ocidental, de um pescador, de uma comunidade, em um espaço-tempo, temos que o modo como as crianças percebem, apreendem e se relacionam com os sons no espaço-tempo também revela seus modos de perceber, apreender e se relacionar com o mundo.

Referindo-nos à relação das crianças com sons e músicas, consideramos aspectos que dizem respeito à escuta, à produção de gestos, aos modos de realização (priorizando a criação) e – especialmente – à idéia de música que elas têm, ou seja: o que pensam sobre, como constróem e lidam com os conceitos envolvidos na atividade musical e, principalmente, que significados elas

² Ver, como exemplo, a pesquisa desenvolvida pela sul-africana Sheila Woodward, documentada no CD *Womb Sounds*.

conferem ao *fazer musical*. Sempre buscando “escutar” e considerar a singularidade própria a cada indivíduo, a cada grupo, respeitando características gerais (próprias ao desenvolvimento global, à etapa do desenvolvimento) quanto particulares (relativas a cada ser).

Escutamos, com frequência, crianças inventando canções, imitando gestos e toques de instrumentos musicais (com ou sem materiais à mão) ou explorando possibilidades de realização, criando livremente quando em contato efetivo com instrumentos musicais. E estas atitudes não são restritas àquelas que têm aulas de música, já que atendem a necessidades de expressar e brincar, próprias ao modo de ser da criança, em particular, e do ser humano, de modo geral. O brincar musical da criança, sua forma de experienciar, de desenvolver recursos e de construir conhecimentos nessa área, encaminha as experiências para níveis mais elaborados, num processo que se enriquece e assume maior significado quando o verdadeiro e efetivo fazer musical infantil está presente no espaço escolar; quando fazer música pode ser mais do que reproduzir e realizar exercícios, mais do que se preparar para uma realização musical futura.

Analisando as relações que se estabelecem entre os planos da criação musical infantil e os sistemas institucionais pedagógicos percebemos que, via de regra, estes tendem a desconsiderar os primeiros. Preocupados em ajustar a transmissão dos valores e conceitos próprios à música adulta, “oficial”, à maturidade cognitiva infantil em cada etapa, os planos pedagógico-musicais priorizam a reprodução, a imitação do mesmo e não a construção, a criação, a exploração de campos possíveis.

Por outro lado, o jogo dialógico que se estabelece entre as estruturas internas emergentes (próprias a cada ser humano) e os sistemas musicais do meio externo (o modelo da cultura, sobrecodificado pela máquina agenciadora de enunciados dominantes) territorializa uma espécie de modo musical “oficial” que captura e “maioriza”, a cada vez, o *modo musical* da infância.

Quando utilizamos o termo “maioriza”, estamos tomando de empréstimo (e adaptando) o conceito de *literatura menor* proposto pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari³, fundamentando, com ele, nossa abordagem (Deleuze; Guattari, 1977). Consideramos que a criança é um ser que vive em *modo menor*, dotada de percepções, pensamentos e modos de ser próprios, que escapam ao sistema adulto, dominante. Este, por sua vez, é entendido como um sistema em *modo maior*, sistema que inclui as instituições, a organização, a sistematização e a difusão padronizada dos saberes e dos valores culturais. Em tal contexto, o modo musical da criança é entendido, também, em sua condição de *modo menor*.

³ O conceito de *literatura menor* foi apresentado em: DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix –. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

Valendo-se dessa hipótese, a pesquisa em questão ocupa-se do *fazer musical* da infância – *modo menor*, buscando “escutar” aquilo que escapa ao território oficial, ao controle do *modo maior* dominante.

Interessa-nos pesquisar ações e significados do *fazer musical* infantil, tendo em conta seu intrínseco vínculo à consciência e aos planos da educação, com vistas a apresentar uma concepção de educação musical em que o pleno aprender implica em conscientizar, processo que se dá na integração efetiva presente entre corpo/mente e ação/reflexão.

Vimos observando e analisando as condutas musicais infantis (que integram prática e reflexão) em contextos de intervenção educativa, ou seja, em grupos de musicalização que reúnem crianças por idades próximas, considerando:

- Os modos de perceber, escutar, explorar materiais sonoros, produzir gestos, imitar, reproduzir, improvisar, compor e registrar, destacando singularidades (de cada criança/ de cada grupo) e características gerais (próprias às distintas idades).
- As reflexões, os comentários, as análises e opiniões das crianças; os percursos de elaboração de conceitos e, especialmente, o reconhecimento e o significado que a linguagem musical assume para elas;
- Os produtos musicais decorrentes do trabalho.

Nosso intuito é desenvolver uma avaliação qualitativa dos processos infantis de construção musical, valendo-se, além da observação acima citada, da análise de registros escritos e audiovisuais documentados desde 1988 até os dias de hoje. O trabalho apontará, também, para o papel do educador em sua interação com a criança e/ou grupo.

Entendemos que esta pesquisa permitirá redimensionar e atualizar os jogos presentes entre as crianças, a música e a educação musical, reconfigurando sentidos e significados. Neste sentido, se orientará para a atualização de uma educação musical *menor*, construída *rizomaticamente* no sentido proposto por Deleuze e Guattari⁴, marcada, entre outros aspectos, pela valorização de procedimentos singulares, que emergem constante e dinamicamente em cada acontecimento e em cada processo (Deleuze; Guattari, 1997).

A metáfora do *rizoma* - tipo de caule radicamente próprio a alguns vegetais – remete a um sistema complexo no qual os elementos se inter-relacionam, sem hierarquizações. O *rizoma* não se

⁴ Para o conceito de *rizoma* ver DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix - *Mil platôs-Capitalismo e Esquizofrenia*, vol.4; tradução de Suely Rolnik – São Paulo: Ed.34, 1997, 176p. (Coleção TRANS)

confunde com o paradigma. Este, fechado, paralisa o pensamento; aquele, ao contrário, faz proliferar pensamentos. Segundo Sílvio Gallo

a educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida.[...] Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. (GALLO, 2003, p. 82).

Um processo educativo gerido por um currículo *rizomático* pode constituir produções singulares abertas a resultados diversos, estruturadas a partir de múltiplos referenciais. Caótico, anárquico e particular, tal processo se atualiza na contramão do modelo curricular tradicional, que separa o conhecimento, que estrutura seqüências previamente e se fecha ao emergir, estabelecendo – unicamente - padrões e homogeneidades.

Referências

BRITO, Teca Alencar de – *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2001.

_____. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2003

_____. *Criar e comunicar um novo mundo: as idéias de música de H-J Koellreutter*. Dissertação de Mestrado, Programa de Comunicação e Semiótica, PUC/SP, 2003

DELALANDE, François. *La musique est un jeu d'enfants*. Paris: Éditions Buchet/Chastel, 1984.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed.34, 1997, 176p. (Coleção TRANS. V. 4).

FERRAZ, Sílvio. Elementos para uma análise do dinamismo musical. *Cadernos de Estudo/ Análise Musical*, n. 6/7. São Paulo: Atravez, 1994, p. 18.

GALLO, Sílvio. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

THELEN, Esther; SMITH, Linda. *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*; 3th. Cambridge: The MIT Press (A Bradford Book), 1998.

Identidades profissionais em construção: tematizando as relações entre teorias e práticas

Ana Lúcia Louro

Universidade Federal de Santa Maria
analooock@hotmail.com

Ivan Carlos Schwan

Universidade Federal de Santa Maria

Mariane Martins Raposo

Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: A reestruturação do currículo do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria suscitou diversas questões a respeito da ligação entre a formação do professor de música e as identidades profissionais dos licenciandos. A presente pesquisa parte da presença dessas identidades nas narrativas dos alunos. Neste e em trabalhos anteriores são analisadas diferentes temáticas presentes na narrativa dos licenciandos. Neste texto nos focalizamos nas temáticas das “buscas instrumentais” e de uma possível “dicotomia entre teoria e prática” no currículo. Para além das temáticas suscitadas nas análises buscamos estudar a construção das identidades profissionais dos licenciandos. Neste sentido observamos que, para os alunos, na construção das suas identidades profissionais, as facetas de músico e professor coexistem, embora a faceta de professor seja por vezes mais visível por sua prática profissional e pela estrutura do curso.

Caminhos de construção do projeto de pesquisa

Numa retrospectiva sobre a trajetória do currículo do curso de Licenciatura em Música da UFSM são apontadas significativas modificações, inseridas em um longo processo de reestruturação e transformação na legislação e políticas públicas. A partir de 1996 passou a vigorar a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que trouxe a confirmação de uma tendência anterior para a criação de um curso de música, alterando a denominação do título de Licenciatura em Educação Artística para Licenciatura em Música.

Outro aspecto enfatizado pela LDB 9394/96, diz respeito a modificações nas diretrizes curriculares para a formação de professores. Isto gerou uma ampliação da carga horária relativa às Práticas Pedagógicas. Nesse contexto estruturou-se a temática da pesquisa, tendo como foco a questão que abrange as diversas relações entre as práticas pedagógicas e as identidades profissionais dos licenciandos em música, bem como as conseqüências de uma proposta curricular com maior ênfase na identidade profissional de professor do que em outras configurações de identidades que coexistem no curso. Cabe aqui um parêntese sobre o significado da expressão identidade profissional, pois conforme considera Dubar (1997):

[...] as identidades sociais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas políticas e econômicas que se impõem a partir de cima, elas são construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, sistemas de trabalho e sistema de formação. (p. 239).

Objetivos

Dessa forma, foram delineados alguns dos objetivos desta pesquisa visando à análise das identidades profissionais presentes nas falas dos licenciandos em música, relacionando-as as problematizações das práticas pedagógicas com as identidades profissionais.

Foi delimitado como Objetivo Geral:

- Dar oportunidade à reflexão em relação à proposta curricular vigente do curso de Licenciatura em Música da UFSM.

Como objetivos específicos:

- Problematizar o tema das práticas pedagógicas nesta proposta curricular.
- Analisar as identidades profissionais presentes nas falas dos licenciandos em música.
- Relacionar as problematizações das práticas pedagógicas com as identidades profissionais presentes nas falas dos licenciados.

Metodologia

A coleta de dados da presente pesquisa foi conduzida utilizando a técnica de história oral temática. Esta técnica permite que o relato de experiências pessoais elucide e esclareça as dúvidas concernentes à temática de nosso estudo. Portelli (1997) é um dos autores que destaca que a metodologia de História Oral possibilita o estudo de identidades na fronteira das vivências individuais e coletivas.

De acordo com essa proposta, parte da coleta dos dados foi desenvolvida através de entrevistas semi-estruturada, na qual o entrevistador dispõe de liberdade para conduzir a narrativa do entrevistado de acordo com um roteiro pré-estabelecido sem se ater restritamente ao mesmo.

Os entrevistados foram selecionados por critério de interesse em participar da pesquisa, após diversos convites realizados em sala de aula e por meio de cartazes. Como a maioria dos

entrevistados pertence ao mesmo espaço acadêmico, foi necessário observar na elaboração do roteiro e condução da entrevista a influência de nossos conhecimentos prévios sobre os entrevistados, para que tivéssemos consciência das nossas perspectivas e de quanto a fala dos nossos entrevistados era contextualizada pela nossa presença. Foram entrevistados seis licenciandos de diferentes semestres do curso de Licenciatura em Música da UFSM. Optamos por não identificá-los para que não houvesse constrangimento algum no decorrer de seus relatos, sendo assim foi designado um número específico para cada participante.

Após a realização das entrevistas, elas foram transcritas de forma literal e analisadas em conjunto as fontes bibliográficas selecionadas e o Projeto Político-Pedagógico do curso.

Processos de análise de dados

Nos pareceu interessante olhar para as identidades profissionais (re) construídas nas falas dos licenciandos para problematizá-las juntamente com os anseios veiculados pelos entrevistados. Em um trabalho anterior (Louro, 2004) um de nós levanta a questão dos diferentes vieses do estudo da construção de culturas profissionais na área de música. Em tal texto são revisados autores que enfatizam os papéis sociais de músico e professor e outros que buscam estudar a relação dos professores com os campos de atuação musical e docente como construção de significados de profissionalidade. Por um lado, parece existir um olhar focado na prática imediata do profissional, ou do profissional em formação, e por outro os autores parecem procurar resgatar o processo de construção das profissionalidades e sua relação com opções de engajamento a diferentes grupos sociais e correntes de pensamento.

Um primeiro aspecto relacionado ao discurso dos licenciandos, referente às dimensões pedagógicas e musicais, diz respeito à ênfase dada pelo currículo aos aspectos pedagógicos e musicais da profissão de professor de música. Nós tínhamos a expectativa que o aumento da carga horária de práticas pedagógicas do novo currículo gerasse um descontentamento por parte dos alunos, considerando-se que estes colocam-se uma ênfase na construção da sua identidade profissional na parte musical. A expectativa inicial de que os alunos não veriam com bons olhos o aumento de disciplinas ligadas à educação não foi confirmada, posto que os alunos apontam essa como uma das mudanças positivas do currículo. Outro aspecto destacado como positivo foi o

acrécimo de disciplinas de caráter musical, apontando para uma construção de identidade profissional onde as facetas de músico e professor coexistem.

Existem também muitos alunos que ingressam no curso com a pretensão de se formar músicos, não tendo como objetivo tornar-se professores, mas que através de disciplinas ligadas à área de educação e às atividades a elas relacionadas desenvolvem novas identidades profissionais, descobrindo-se professores. Os licenciandos afirmam que a consciência de ser professor e de que professor eles desejam se formar é construída, também, a partir de seus estudos em educação. Essa consciência é reafirmada através das práticas pedagógicas, em que eles se vêem como professores, tanto em disciplinas do currículo quanto em projetos fora da universidade.

Esse discurso aproxima-se da reflexão de diversos autores na área de Educação Musical entre eles Dawe (2005), na medida em que questionar o “ser educador musical” permite refletir sobre seus processos de formação e sobre o professor que desejam ser. Os alunos manifestam que, ao entrar no curso, possuíam projetos pessoais que através de novos conhecimentos gerados no decorrer de seus estudos acadêmicos puderam ser delimitados, reformulados ou mesmo recriados, pois esses novos conhecimentos possibilitaram uma nova forma de ver os objetos de estudo pelos quais haviam se interessado, de vê-los de uma forma mais particular ou até mesmo de conhecer e se interessar por novos estudos.

Buscas Instrumentais

Para um dos alunos entrevistados a problemática da organização do seu tempo na formação profissional, e portanto na construção de sua identidade profissional, não está numa escolha entre uma ênfase maior nas atividades musicais ou educativas, mas na possibilidade de ter tempo para se dedicar as práticas tanto de ensino como de aprendizagem de música. Em especial este aluno sente falta de tempo para estudar seu instrumento. A necessidade de um aprimoramento instrumental está presente em mais de um momento nas entrevistas. O aluno 2, por exemplo, considera ser muito importante um conhecimento instrumental para a prática como professor de música.

Eu acho que deveria ter uma parte prática das atividades que tu poderia fazer usando instrumento principalmente, porque não adianta tu ficar cantando sem nada, ou ficar só fazendo percussão, se tu precisa duma harmonia pra alguma coisa, pra certas músicas. É super importante, principalmente pra criança, ouvir a harmonia também das coisas, uma harmonia um pouco mais complexa também, e deixar um pouco essa parte do I, IV e V, explorar mais, pra ir acostumando a criança, o próprio aluno, a ouvir outras coisas. (aluno2, 2005)

Por um lado, existe toda uma problemática relacionada ao ingresso do curso e ao nível de exigência em relação ao desempenho instrumental, que é uma questão polêmica que foge ao foco deste trabalho. Por outro, pode-se localizar uma identidade profissional em música relacionada à capacidade de desempenho instrumental. Este foco no estudo de instrumento vai de encontro à tradição de ensino de música erudita, onde o músico muitas vezes se confunde com o “performer”. Como destaca Vasconcelos:

Intimamente ligada à tradição do saber-fazer, do ofício, a interpretação é governada por standards algo conservadores e por competências manuais e de expertise que seguem de perto o modelo paradigmático do século XIX em que a formação se centra no solista. Isto é, o conservatório está organizado em torno e em função da aprendizagem do instrumento. (VASCONCELOS, 2002, p. 66)

Muito embora os alunos estejam se referindo a um curso de licenciatura sua maneira de pensar a formação musical, com uma certa ênfase no estudo de instrumento, se aproxima da tradição de ensino da música erudita dentro dos conservatórios. Até que ponto o domínio de um instrumento é fundamental ao professor de música? Que tipo de habilidades ele deve ter no manuseio deste instrumento? Deixamos estas questões em aberto. Apenas apontamos que a identidade profissional presente nas falas dos entrevistados se relaciona com esta cultura tradicional do ensino de música.

Dicotomia teoria-prática

“o que tem que melhorar acima de tudo é relacionar mais a teoria com a prática”
(aluno 1, 2005)

A questão da relação entre teoria e prática em currículos de música tem chamado a atenção de muitos autores. Xisto (2004), por exemplo, tematiza esta questão em sua dissertação de mestrado. Parece de interesse dividir tal questão em dois blocos relacionados. A teoria e a prática musicais, que para muitas correntes interdependem uma da outra, e a teoria e prática pedagógicas. A “melhora” localizada pelo aluno 1 parece dizer respeito tanto a música como a pedagogia, bem como a relação entre estas. No entanto, o mesmo aluno pondera:

Eu esperava que dentro do curso eu conseguisse praticar mais, vivenciar mais a música, mas eu sinto assim que o curso é muito teórico, ele pesa muito na teoria e isso tira muito tempo de você se dedicar a questão prática, trabalhar a parte prática, tocar, e creio assim que na própria percepção a gente poderia usar muito mais música na percepção do que usar muito exercício teorizado e pouca prática. (aluno 1, 2005)

Aqui o aluno 1 parece trazer dois problemas conjugados, por um lado, o excesso de carga horária e a necessidade de estudar o instrumento, como já mencionamos antes; e por outro, o ensino da teoria musical de uma maneira tradicional. Qual seja, onde trechos abstratos são usados como exercício quando poderiam ser usadas músicas “reais”. Não cabe neste trabalho entrar nestas problemáticas apenas localizar que elas fazem parte dos questionamentos dos licenciandos em relação ao currículo do curso. Mesmo que brevemente devemos considerar que em relação a temática da dicotomia entre teoria e prática concordamos com autores como Aróstegui (2004) que defendem a necessária união entre teoria e prática, tanto na metodologia de ensino como na pesquisa.

Coda

Podemos levantar como considerações finais que os alunos parecem acreditar que o aumento da carga horária de práticas pedagógicas no novo currículo e as novas disciplinas por ele contempladas como uma mudança positiva e importante para sua formação enquanto professores. Nota-se também que, para os alunos, na construção das suas identidades profissionais as facetas de músico e professor coexistem, embora a faceta de professor seja por vezes mais visível por sua prática profissional e pela estrutura do curso. Entretanto, os alunos sentem dificuldades na adaptação ao currículo devido ao excesso de carga horária e sentem falta em sua formação do estudo prático-musical. Os licenciados também apontam para uma presença ainda existente de uma dicotomia entre teoria e prática embora este seja um aspecto “que tem melhorado acima de tudo” (aluno1, 2005).

Referências

ARÓSTEGUI, José Luis (Ed.). *The social context of music education*. Champaign: University of Illinois, Circe, 2004.

DAWE, Nancy. *Emerging as a music teacher: a reflexive self-study of the development of music teacher identity* (mimeo).

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto:Porto Editora, 1997.

LOURO, Ana Lúcia. *Ser docente universitário – professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música UFRGS, 2004. (tese de doutorado).

VASCONCELOS, António Ângelo. *O conservatório de música: professores, organização e política*. Lisboa: Instituto de inovação educacional, 2002.

XISTO, Caroline Pozzobon. *A formação e a atualização profissional de licenciandos em música: um estudo na UFSM*. Santa Maria: UFSM, 2004. (dissertação de mestrado)

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. *Projeto História*. n. 14, fev. 1997, p. 25-39.

Iniciação ao piano: um estudo comparativo dos métodos “Meu Piano é Divertido” de Alice G. Botelho e “Explorando Música Através do Teclado” de S. Marion Verhaalen

Kátia Suzette Braga Gurgel

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

katiasuzette@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho trata-se de uma análise comparativa entre dois métodos de iniciação ao piano. "Meu piano é Divertido", de Alice G. Botelho, foi elaborado para o ensino tradicional de piano e "Explorando Música Através do Teclado", de S. Marion Verhaalen, propõe o ensino do piano direcionado à musicalização. O objetivo é demonstrar a possibilidade de uma aprendizagem integrada. Para isto, são analisados os elementos: leitura, ritmo, improvisação, imitação, técnica, transposição e tonalidades dos referidos métodos. Para subsidiar a análise comparativa foi feita uma entrevista com professores de piano que utilizaram e/ou utilizam os métodos, e também uma avaliação com os alunos iniciados no piano por um dos referidos métodos. Através deste trabalho, professores de piano poderão reavaliar as aulas de iniciação ao piano.

Introdução

Tem-se observado na maioria das escolas e instituições de ensino de música no Brasil uma dicotomia entre aula teórica e prática instrumental. O programa vigente na maioria das instituições estabelece que o aluno tenha inicialmente apenas aulas teóricas. O aluno é obrigado a frequentar “aulas de teoria musical” por um período pré-determinado que varia de seis meses a dois anos. Portanto, a iniciação no instrumento só é permitida após o cumprimento deste período mínimo de aulas teóricas estabelecido pela instituição. Este procedimento, na maioria das vezes, desmotiva o aluno que, ao procurar uma Escola de Música, deseja aprender a tocar um instrumento.

O fato de o aluno iniciante ter um professor de teoria musical e outro de instrumento gera muitas vezes um abismo entre teoria e prática musical. Esta distância que separa a prática musical dos fundamentos teóricos foi abordada por Tourinho (1992). A autora cita em seu trabalho que:

é procedimento comum no ensino musical das escolas e conservatórios desde as primeiras aulas dissociar os elementos teoria e prática. O aluno tem um professor ‘de instrumento’ e um professor de ‘teoria e solfejo’. Este procedimento evidencia muito cedo as tendências de isolar o ‘fazer música’ do ‘falar sobre música’. (TOURINHO, 1992, p. 42).

Constata-se muitas vezes que o aluno aprende conceitos teóricos não correspondentes ao que pratica na aula de instrumento. Também, ocorre o fato do aluno executar peças no instrumento sem observar o conteúdo teórico das mesmas. Estes acontecimentos são decorrentes do distanciamento existente entre aula teórica e aula prática.

A maioria dos métodos de iniciação ao piano não aborda conceitos teóricos na prática instrumental. O conteúdo presente nos mesmos resume-se a um repertório de peças em ordem crescente de dificuldade técnica. Conseqüentemente, colaboram na continuidade desta prática vigente. Alguns exemplos desses métodos infantis são o de Leila Fletcher, Francisco Russo e Alice G. Botelho.

No trabalho de Montandon (1992) são citadas algumas características da aula tradicional de piano traçadas pelos profissionais da música que procuravam uma alternativa para o ensino tradicional de piano. Uma das características destas aulas é a ênfase dada ao desenvolvimento da leitura de notas, da técnica e da interpretação.

Segundo esta mesma autora, a relação ensino de música e piano foi traçada historicamente a partir do movimento em defesa da aula de piano em grupo na primeira metade do século XX nos Estados Unidos (Montandon, 1992). Em direção à segunda metade do século XX, a aula de piano em grupo se distinguiu por duas orientações. Na segunda delas, estavam os cursos para iniciantes cujo objetivo seria a aprendizagem do instrumento juntamente com o conhecimento teórico aplicado.

De acordo com Montandon, no Brasil a proposta de utilizar a aula de piano juntamente com a aprendizagem da linguagem musical está constatada na concepção pedagógica de três autores: Robert Pace, S. Marion Verhaalen e Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves. Estes métodos propõem o ensino instrumental direcionado à musicalização, portanto, são uma alternativa ao ensino tradicional de piano.

Diante das questões expostas e pelo fato de vivenciar como professora de piano os problemas causados devido a esta dicotomia entre aula teórica e prática instrumental, resolvi à princípio fazer uma pesquisa sobre os métodos de iniciação ao piano utilizados em duas escolas de música de João Pessoa. Constatei que uma das escolas utilizava o método “Meu Piano é Divertido” de Alice G. Botelho e a outra utilizava o método “Explorando Música através do Teclado” de S. Marion Verhaalen. Sendo assim resolvi fazer uma análise comparativa entre estes dois métodos de iniciação ao piano.

Contudo, esta análise não leva em consideração a aula de piano em grupo, mas tem o objetivo específico de tentar demonstrar que a iniciação no instrumento (piano) concomitante à iniciação teórica pode ser tão somente possível como também interativa, tornando-se mais motivante para o aluno. Através deste trabalho professores de piano poderão reavaliar procedimentos didáticos e pedagógicos do ensino do piano.

Para subsidiar a análise comparativa foi distribuído um questionário com os professores de piano e feita uma avaliação com alunos das duas escolas. O critério de escolha para os alunos avaliados foi o fato de terem sido iniciados por um dos dois métodos analisados nesta pesquisa.

Os Métodos de Alice G. Botelho e de S. Marion Verhaalen

O método "Meu piano é Divertido" de Alice G. Botelho é muito utilizado na primeira escola selecionada. Pode-se dizer que a sua metodologia¹ está baseada na aula tradicional de piano. As explicações dos conceitos teóricos explorados nas lições referem-se a nomes e valores de figuras, localização das notas na pauta e divisão de compassos. Estas explicações são feitas através de ilustrações que, de acordo com a autora, podem ser utilizadas pelo professor, "a seu próprio critério ou através da linguagem bem infantil contida no método" (BOTELHO, 1983, p. 5).

O método "Explorando Música Através do Teclado" de S. M. Verhaalen é usado na segunda escola selecionada. A sua metodologia propõe o ensino instrumental direcionado à musicalização. Verhaalen aplica a abordagem multi-modal, que segundo a autora, "significa experimentar um conceito musical por diversas formas e maneiras, tais como: sensitiva, visual, tátil, auditiva e verbal". (VERHAALEN, 1989, p. 4-5).

Segundo Coêlho, esta abordagem é importante na Educação Musical uma vez que os "procedimentos e modos de ensino-aprendizagem partem sempre da experiência para a aquisição dos símbolos de padrões" (1990, p. 54).

Compostos de três volumes, primeiramente fiz a análise do volume I de cada um dos métodos. Na análise foram abordadas a leitura, o ritmo, a imitação, a improvisação, a técnica, a transposição, as tonalidades, a harmonia e o repertório nos dois métodos de iniciação ao piano. O volume seguinte (II) é uma continuidade do conteúdo exposto no volume anterior. Desta forma, no trabalho foi exposto um quadro explicitando resumidamente os mesmos elementos analisados no volume I. O volume III do método de Alice G. Botelho não foi consultado pelo fato de não ser utilizado e o método de S. Marion Verhaalen pelo fato de não ter sido publicado na época.

Análise comparativa

Leitura: No primeiro método, "Meu Piano é Divertido", de Alice G. Botelho, a autora não faz nenhum tipo de exercício de exploração do teclado e nenhum exercício de pré-leitura. A notação convencional é adotada desde as primeiras lições (total de 79 lições). A utilização da pauta

¹ O termo "metodologia" utilizado neste trabalho refere-se à maneira como o conteúdo de cada método é apresentado.

dupla nas duas claves é considerada por Botêlho como "mais fácil para o aluno, no lugar de ensinar cada uma de uma vez" (p. 5). A nota tomada como base é sempre o dó central, alternando mão direita e mão esquerda.

No segundo método, "Explorando Música através do Teclado, de S. M. Verhaalen, a leitura é dividida em duas partes. Contendo 12 unidades, na primeira parte são utilizadas a pré-leitura (paralelamente à notação tradicional até a unidade 8) e a leitura convencional (iniciada na unidade 2 com canções na pauta única / claves de Sol -unid.3 e clave de Fá – unid.4).

A exploração do teclado é uma das primeiras atividades abordadas. Verhaalen utiliza o conjunto das três teclas pretas desde as primeiras lições, possibilitando ao aluno ter familiaridade com todo o universo do teclado.

Na segunda parte, todas as atividades são exercitadas na leitura convencional com a utilização da pauta dupla (claves de Fá e Sol, ou com apenas uma, para exercitar as várias regiões do teclado).

Apesar do aluno ler através da notação tradicional, na unidade 7 Verhaalen acrescenta uma atividade não comum em métodos tradicionais, o incentivo a "tocar de ouvido". Para exercitar esta atividade a autora utiliza sempre canções conhecidas, executadas inicialmente com a ajuda do professor.

Ritmo, improvisação e imitação: O ritmo é exercitado nos dois métodos com as figuras musicais: semibreve, mínima, mínima pontuada, mínima, semínima, semínima pontuada e colcheia. Verhaalen só introduz a colcheia e a semínima pontuada na segunda parte. Quanto à improvisação, Botêlho não apresenta modelos, deixando esta tarefa a critério do professor. Verhaalen sugere a improvisação através da imitação de modelos em ordem crescente de dificuldade.

Técnica: A finalidade técnica consiste em exercitar a posição de cinco dedos. Botêlho a exercita nas próprias lições e Verhaalen a apresenta por meio do "exercício de aquecimento".

Transposição e tonalidades: Botêlho em nenhum momento sugere a transposição de canções, sendo a mesma exercitada apenas nos exercícios técnicos. As tonalidades são apresentadas nas canções cuja ênfase está na introdução dos sustenidos e bemóis. Verhaalen exercita a transposição através do "exercício de aquecimento" e nas canções. Sendo assim, já apresenta as tonalidades, que à princípio são chamadas de "posições". Na segunda parte do método a autora substitui a palavra "posições" por "tonalidades".

Harmonia: Botêlho não apresenta exercícios de harmonia. Verhaalen a exercita através de exercícios que exploram a classificação de intervalos e a formação de acordes.

Repertório: Os dois métodos são formados por canções didáticas e folclóricas.

Resultados

A avaliação dos alunos foi feita através de canções avulsas equivalentes às contidas nos dois volumes dos métodos analisados. Todos os alunos executaram as canções sem dificuldades de leitura. Os problemas ocorreram em relação aos conteúdos teóricos explorados na avaliação. O quadro abaixo demonstra algumas delas.

ELEMENTOS	a) ALICE G. BOTÊLHO	b) S. MARION VERHAALEN
IMPROVISACÃO	Os alunos mais adiantados conseguiram criar uma melodia com um ritmo dado.	Todos os alunos criaram uma melodia com um ritmo dado e tiraram músicas “de ouvido” com facilidade.
TRANSPOSIÇÃO E TONALIDADES	Os alunos não identificaram as tonalidades das canções e não conseguiram executá-las em outras tonalidades.	Os alunos conseguiram realizar esta etapa da avaliação.

Ao verificar os resultados constatei que a atividade de tirar músicas “de ouvido” não impede o aprendizado da leitura. Verifiquei também que os alunos iniciados pelo método de S. M. Verhaalen identificaram conceitos formais de algumas canções, como identificar as partes “A” e “B” numa canção.

Considerações Finais

A análise comparativa mostrou que os dois métodos têm o objetivo de “ensinar a tocar piano”. No entanto, o método “Explorando Música através do Teclado” de S. Marion Verhaalen propõe o ensino do piano juntamente com a musicalização, desenvolvendo assim outras atividades além da leitura e técnica. As respostas dos questionários e o resultado das avaliações mostraram as vantagens e a possibilidade de uma aprendizagem integrada. Apesar disto, este trabalho de pesquisa não visou sugerir um método como mais eficiente que outro, mas propor uma reflexão sobre as práticas adotadas na iniciação ao piano.

Referências

BOTÊLHO, Alice G. *Meu Piano é Divertido*. Vol. 1- iniciação ao piano, 2a ed. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1983.

COÊLHO, Helena de S. W. Educação Musical numa Abordagem Multi-modal. *Cadernos de Estudo Educação Musical*, nº 2 e 3, p. 54-58, 1990.

MONTANDON, Maria Isabel. *Aula de Piano e Ensino de Música: Análise da proposta de Reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves*. Dissertação de Mestrado, UFRGS, 1992.

RUSSO, Francisco. *Método Infantil de Piano*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1969.

TOURINHO, Cristina. Estruturando Currículos saudáveis. In: 1º ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1992, Rio de Janeiro. *Anais-Abem*. UFRGS: Setor Gráfico do CPG-Música/UFRGS, 1992, p.41-46.

VERHAALLEN, Marion. *Explorando Música através do Teclado 1*. Trad. Denise Frederico. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1989.

Introduzindo a grafia da música para desenvolver conhecimentos musicais

Cristina Grossi

c.grossi@terra.com.br

Universidade de Brasília (UNB)

Meriele Pereira dos Santos

Universidade de Brasília (UNB)

Ricardo Amorim

Universidade de Brasília (UNB)

musicvida@hotmail.com

Resumo: A denominada ‘teoria da música’ – matéria ainda centrada no ensino de nomes, sinais gráficos, fórmulas, exercícios repetitivos para memorização, entre outros – continua a perpetuar uma compreensão fragmentada e destituída de qualquer sentido musical. Por outro lado, muito do que se faz nas disciplinas de ‘percepção musical’ continua a privilegiar um ‘pensamento’ linear, centrado na escrita e leitura dos materiais da música e nas suas possibilidades técnicas. Para que se possa entender melhor quais os problemas no ensino e na aprendizagem da grafia musical nessas abordagens e melhor refletir e propor caminhos alternativos à superação dos problemas, o Departamento de Música da UnB, vem oferecendo o Curso de Extensão “Teoria sem Mistério: introdução à grafia musical na prática”. De 2002 a 2004, o curso era dirigido à prática de ensino dos estagiários do curso de Educação Artística – habilitação em música. A partir do primeiro semestre de 2006, volta a ser oferecido à comunidade, não mais como laboratório para os estagiários, mas como uma das ações de um grupo de estudo, constituído por um docente e dois licenciandos, que tem como objetivo repensar questões da música que seriam potenciais para gerarem conhecimentos musicais e questões metodológicas coerentes para desenvolver tais conhecimentos por meio da notação. A proposta dessa comunicação é relatar as experiências desenvolvidas pelo grupo nos dois primeiros meses, com ênfase ao conhecimento das idéias presentes no conceito de altura. Ênfase também para as questões da música voltadas ao desenvolvimento da compreensão sonoro-musical da grafia, orientadas por princípios metodológicos.

O ensino da ‘teoria da música’¹ continua, ainda, a ser sinônimo do ensino de sinais gráficos, fórmulas, curiosidades da notação musical – uma perspectiva que perpetua uma compreensão fragmentada e destituída de qualquer sentido musical. Por outro lado, muito do que se faz nas disciplinas de ‘percepção musical’ continua a privilegiar um ‘pensamento’ linear, centrado nos materiais e nas suas possibilidades técnicas – uma forma de ouvir bastante distante daquela que as pessoas ‘de fato’ ouvem e respondem à música. A ênfase tem sido no desenvolvimento de habilidades discriminatórias entre sons, acordes e frases, sem relação com os saberes musicais advindos das práticas cotidianas da cultura musical dos estudantes.

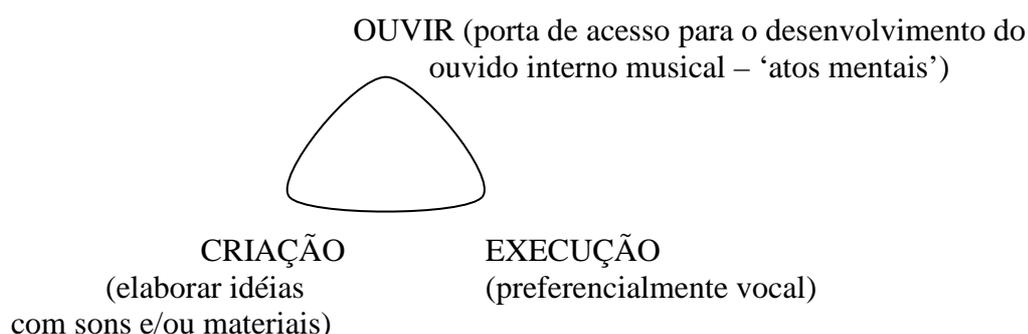
Para refletir sobre os problemas no ensino e na aprendizagem da música, resultantes de formas restritivas de trabalhar conteúdos de grafia e de percepção, o Departamento de Música da UnB, por meio do Grupo de Educação Musical (GEM), tem oferecido o Curso de Extensão “Teoria sem Mistério: introdução à grafia musical na prática”, voltado para jovens e adultos com pouco ou

¹ Terminologia encontrada na maioria dos materiais escritos utilizados em contexto (de intenções) formais.

nenhum conhecimento da grafia. De 2002 a 2004, o curso era um espaço dirigido à prática de ensino dos estagiários do curso de Educação Artística – habilitação em música, como parte das atividades do GEM. Desde o primeiro semestre de 2006, voltou a ser oferecido para a comunidade, não mais como laboratório para os estagiários, mas como uma das ações de um grupo de estudo em educação musical, que têm o objetivo de repensar questões da música que seriam potenciais para gerarem conhecimentos musicais e questões metodológicas coerentes para desenvolver tais conhecimentos por meio da notação.

A fundamentação teórica para o trabalho, como apresentado em Grossi e Montandon (2005), está na construção do aprendizado que procura conhecer e utilizar os saberes dos alunos – aqueles saberes advindos das vivências na cultura onde estão inseridos. Um dos princípios orientadores da Teoria sem Mistério, é a de que aula de música tem que ter música (SWANWICK, 1993). A música é a referência – parte-se dela e para ela se volta, seja nos momentos de dúvida, seja para construir ou fundamentar conhecimentos, seja para trabalhar conceitos e habilidades. Portanto, um aspecto central do trabalho é a escolha de um repertório básico, de preferência que esteja presente na vivência do estudante, na sua biblioteca musical mental. A música do repertório popular é a mais utilizada. É essencial também que cada música seja amplamente analisada e então escolhida por suas potencialidades ao aprendizado musical – um aprendizado orientado fortemente por atividades auditivas, mas que só adquirem significado para a aprendizagem quando trabalhadas com a execução e atividades de criação (Figura 1) – modelo (T)EC(L)A ou C(L)A(S)P de Swanwick (1979). Uma mesma música pode também, ser utilizada durante várias aulas como base do trabalho e serve como modelo ou referência – nos campo dos materiais, da expressão, do contexto e das relações estruturais (GROSSI, 2003). Tudo depende de potencial cognitivo e enquanto material didático. Alguns exemplos de música que podem ser utilizadas no repertório do curso incluem *Águas de Março*, *Leãozinho*, *Carinhoso*, *Samba de uma nota só* e *Minha Ciranda* (Capiba).

Figura 1: Atividades essenciais no processo



O curso é concebido também como meio para desenvolver formas de compreensão da música – seus sons, sonoridades e idéias musicais – vivenciadas por seus materiais que geram formas expressiva e caminhos estruturais, orientados por contextos próprias da cultura que a cria e recria (GROSSI, 2003; SWANWICK, 2003). Para chegar à escrita, buscamos entender e construir uma possível trajetória cognitiva para a compreensão dos elementos² que comporão a escrita e que serão trabalhados na grafia. Dessa forma, buscamos orientação na abordagem dos “mapas conceituais”, entendidos como recurso cognitivo e ferramenta pedagógica para a representação do conhecimento (NOVAK, 1996) (TAVARES; LUNA, 2003). Na busca dos elementos orientadores de um ‘mapa’, pensamos nas funções de cada elemento da grafia, localizando categorias amplas para os elementos que guardam relação de similaridade ou diferença. Um caminho aponta, então, não somente para apreensão das idéias musicais, seus conceitos geradores ou conseqüentes, mas também para a aprendizagem de outros conceitos inter-relacionados. De fato, o conhecimento da grafia acaba sendo o produto final de um processo de aprendizagem que enfatiza o ouvir atento e criativo, o executar e o criar.

Cada encontro com os alunos constitui um ‘percorrer’ um caminho sempre norteado pelo canto e audição – instrumentos fundamentais à construção dos ‘mapas’. Há também a utilização de percussão (corpo, ou outro instrumento de percussão), para dar aos sons um movimento temporal, um sentido musical bastante aproximado à vivência musical dos estudantes. As atividades propostas devem também ser prazerosas e estimulantes, para que as músicas, as atividades e conhecimentos resultantes, tenham significado para eles.

O trabalho é iniciado com trajetórias relativas à altura dos sons da música³. Partimos de um som base⁴ ao qual todas as outras alturas serão relacionadas. Seguem as noções de igual e diferente (em relação ao som base). Isso é feito partindo de alguns parâmetros que facilitam a percepção, como por exemplo, trabalhar com graus conjuntos e saltos (terças, quintas) e padrões melódicos breves e recorrentes – todos esses aspectos estão presentes no repertório trabalhado nessa etapa.. Após várias atividades acerca da diferenciação entre igual e diferente, começa-se a trabalhar com linhas, já fazendo a construção da idéia da pauta musical. A linha é o som base, para um lado o som fica mais agudo, para o outro fica mais grave, sempre voltando para o som base. Depois disso, vem a memória de dois sons, cada um em uma linha, para em seguida achar o som do meio. Para todo este processo, foi utilizada a música *Carinhoso*, de Pixinguinha. A música foi cantada, mas os

² Tais como clave, de pauta, figuras, de notas, acordes, etc.

³ A altura é o elemento gerador do trabalho, que conduzem a conceitos relativos à escrito. No entanto, os outros elementos sempre estão presentes (não ‘em foco’).

⁴ O som base é cantado em diferentes alturas ou regiões (idéia da altura relativa).

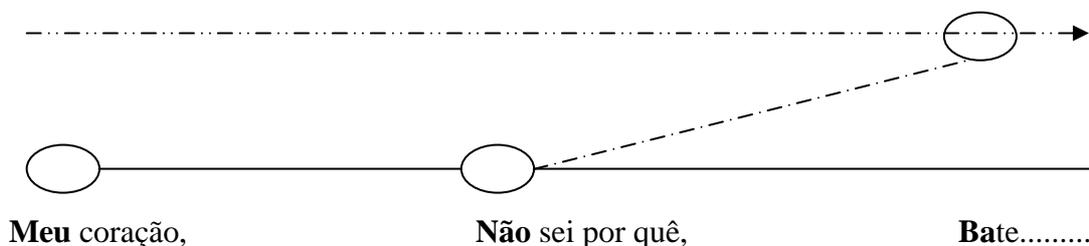
quatro primeiros versos foram destacados para o estudo. Foram “esticados”, cantados bem lentamente, em tons diferentes e o movimento da melodia foi realizado pelos alunos, com as mãos. Após esse trabalho, houve a comparação das primeiras sílabas das duas frases iniciais com o objetivo de encontrar as alturas iguais e diferentes”.

Figura 2: Nota base

Meu coração
Não sei por quê
Bate feliz...

Uma linha demarcada no chão serviu de referência, primeiro para identificar a igualdade entre as duas primeiras alturas, e, depois, para comparar em que sentido teríamos a próximo movimento. O professor andava por sobre a linha, enquanto os estudantes cantavam o movimento; perguntava se havia ou não diferenças de alturas e qual o sentido da mudança. A resposta da turma foi bem rápida e positiva, uma vez que identificaram a igualdade entre as duas primeiras alturas e também o sentido da altura da terceira frase (“**Bate** feliz”)⁵. Nesse momento inserimos uma segunda linha que representou o nosso segundo som:

Figura 3: Encontrando o segundo sim



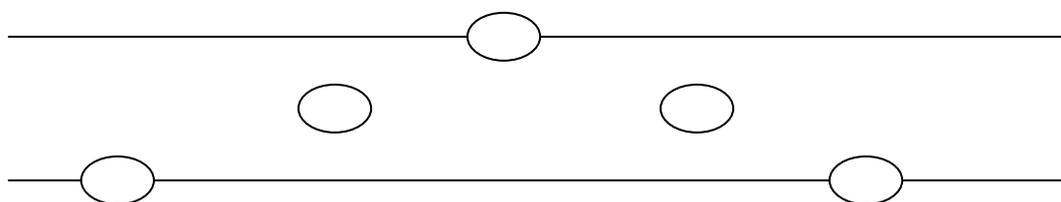
A partir daí, quando se achou o segundo som (um intervalo de 3ª menor com a nota base), seguimos para atividades de criação, onde pequenos grupos tiveram a tarefa de compor trechos musicais utilizando somente os dois sons, criando suas partituras de maneira livre. Do resultado dessa atividade tivemos quatro diferentes composições que serviram como ditados que foram cantados por todo o grupo. Para algumas criações foram introduzidos acompanhamentos rítmicos⁶ que possibilitaram atividades de improvisação. Além disso, discutiu-se também a funcionalidade de cada partitura criada.

⁵ Esse exercício de reconhecimento foi a base para os estudantes, em momento posterior, descobrirem alturas iguais na mesma frase (**Meu** co-ra-ção / **Não** sei por-quê ...)

⁶ Samba, bossa, funk.

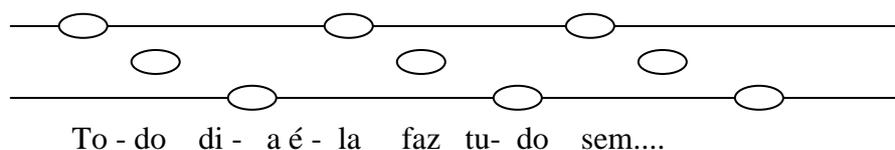
O próximo caminho foi o de encontrar o ‘som intermediário’ entre a 3ª menor (a partir do *Carinhoso*). Além do trabalho de memorização, a curva dos sons foi a bússola orientadora para se chegar ao som do meio. Esse som teve uma distância de um tom da nota base e meio tom da segunda nota (as sílabas “te” de “... *bate feliz quando te vê...*”). Depois de encontrados três sons, segue novamente a atividade de execução e criação. Nesse ponto, os alunos apresentaram, num primeiro momento, dificuldades em entoar e também diferenciar auditivamente o terceiro som encontrado com relação ao segundo (uma segunda menor). Uma canção conhecida de todos *O encantador de cobras* foi utilizada com elemento de fixação da memória auditiva desses três sons:

Figura 4: Buscando o som intermediário



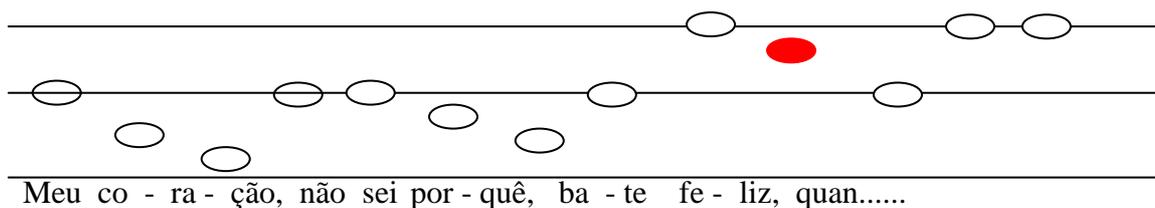
Na seqüência, vieram atividades para a assimilação das idéias trabalhadas. Dois barbantes foram segurados nas pontas, ilustrando as duas linhas até então trabalhadas e com gestos das mãos em função do barbante os alunos cantaram as alturas solicitadas. Nesse processo um trecho da música *Cotidiano* de Chico Buarque, foi dado como desafio para ser descoberto pelos alunos:

Figura 5: Aplicando a idéia em outra canção



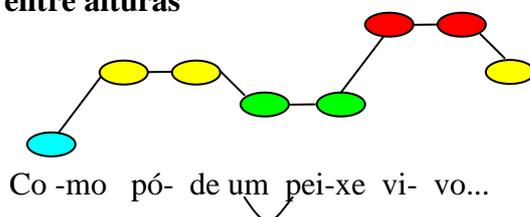
Seguindo o processo, identificamos (cantando, ouvindo e analisando) a ocorrência de padrões/movimentos de altura que se repetiam (“*meu coração...*” / “*bate feliz...*”) em regiões diferentes. Cantando, pensando, comparando, localizando, chegamos à terceira linha (e segundo espaço):

Figura 6: Introduzindo a terceira linha



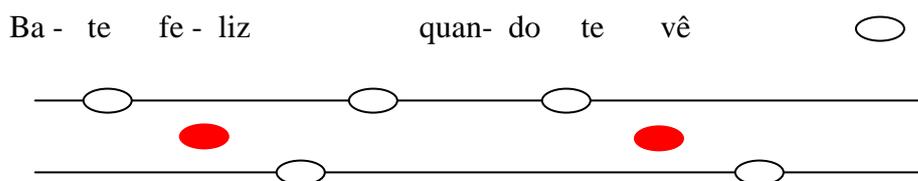
Nesse momento, trouxemos atividades complementares para avaliar o trabalho até então desenvolvido em relação ao movimento das alturas e suas representações espaciais. Realizamos audição apreciativa de pequenos trechos de músicas tocadas em CD player: Gal Costa - *Estrela, Estrela*; Paulinho Mosca - *Sonífera Ilha*; P. J. Harvey – *I lost my heart*; João Bosco – *Peixe Vivo*; e Meredith Monk *Long Shadows*. Nessa atividade foi solicitado aos estudantes que fizessem com as mãos, cada desenho melódico ouvido; posteriormente, trabalhamos o gráfico de alturas de *Peixe Vivo*, devendo nessa fase importar simplesmente as subidas e descidas apresentadas pela melodia. Aconteceu que os estudantes, para essa atividade, pensaram mesmo na colocação das notas nas duas linhas encontradas até então. Isso foi aproveitado, unindo o gráfico com a análise das relações de alturas buscando conhecer quais eram as notas iguais, quais as diferentes e qual o sentido das mudanças (para o grave ou agudo). Essa análise de relação das alturas também foi feita com *Carinhoso*. Também foi solicitado que fizessem o gráfico de alturas com outras músicas conhecidas deles, sendo indispensável que tivessem muito bem fixado na memória o desenho melódico da canção escolhida. Voltando ao *Peixe vivo*, iniciamos a percepção do contorno melódico para encontrar a relação entre os sons (notas que se repetem, recebem a mesma cor ou símbolo escolhido).

Figura 7: Relação entre alturas



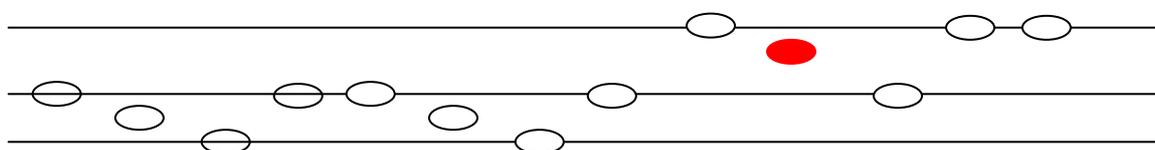
Continuando a trajetória da altura, voltamos ao *Carinhoso* para a prática perceptiva do som intermediário, para desenvolver a idéia de ‘som próximo’ (preparando ‘terreno’ para tom e semitom, e escala). Buscou-se também a verificação se a terceira altura aparecia nos versos já trabalhados: (bate feliz, quando te vê).

Figura 8: Outros sons intermediários



Seguindo o processo, foi identificada (cantando, ouvindo e analisando) a ocorrência de padrões de altura que se repetiam e conseqüentemente as alturas que também apareciam repetidamente nos versos.

Figura 9: Gráfico de alturas



Meu co - ra - ção, não sei por - quê, ba - te fe - liz, quan
3 1 5

Chegamos então, a uma pequena escala de cinco notas no modo maior Lídio (com três linhas e dois espaços). O interessante também, é que os alunos cantaram sem dificuldade as notas encontradas. Foram feitas atividades de leitura a primeira vista (com as notas dessa escala); criados outros padrões melódicos com aquela formação escalar; ditados. A tríade básica, orientadora e resultante do processo até esse momento, foi também explorada com criações cordais e leitura de três pequenos trechos usando a representação 1,3,5.

Na seqüência do trabalho, os estudantes terão os nomes das notas, as relações de proximidade (segunda maior ou menor) e afastamento (a partir da terça) e as claves. Depois inicia a trajetória das durações (com orientação na idéia de impulso e repouso em vários níveis, como o nível do pulso, do compasso, da frase, etc.), para chegar às figuras rítmicas e à grafia. Segue então a trajetória do mundo harmônico (funcionalidade, relações, etc.).

Referências

ANTUNES, Celso. *Como transformar informações em conhecimento*. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. (Série: Na sala de aula, n.2).

COOK, Nicholas. *Music, imagination & culture*. Oxford: Claredon Press, 1990.

GENTILE, Paola; BENCINI, Roberta. Construindo competências – entrevista com

Phillippe Perrenoud. Revista Online *Nova Escola*. Setembro, 2000, pp.19-31. Disponível em <<http://www.deb.min-edu.pt/revista4/Entrevista%20com%20Philippe%20Perrenou>> Acesso em: set. 2003.

GROSSI, Cristina. Percepção e sentido da música para a educação musical. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 14., 2003, Goiânia. *Anais...* Goiânia: FAEB, 2003, p.71-84.

GROSSI, Cristina; MONTANDON, Maria Isabel. Teoria sem mistério: questões para refletir sobre a aprendizagem da grafia musical na prática. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1, 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: SINCAM, 2005, p. 120-127.

NOVAK, Joseph D. *Teoria y practica de la educacion*. Espanha: Alianza, 1996.

OLIVEIRA, Alda. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001, p.19-40.

SOUZA, Jusamara. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, I., SOUZA, J., SCHAFFER, N., GUEDES, P., KLUSENER, R. (Org.), *Ler e escrever: Compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998, p. 205-214.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2, 1993., Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 1993, p. 19-32.

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

TAVARES, Romero; LUNA, Gil. *Mapas conceituais: uma ferramenta pedagógica na consecução do currículo*. 2003. Disponível em: <http://www.emack.com.br/info/apostilas/nestor/mapas_conceituais.pdf> Acesso em: 01 de mar. 2006.

José Siqueira, o educador

Josélia Ramalho Vieira

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

jramalhovieira@hotmail.com

jramalhovieira@yahoo.com

Resumo: Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa que tem como foco a obra do compositor José Siqueira, compreendendo não só aspectos estéticos de sua produção musical mas, também, a importância de sua obra para o cenário musical erudito brasileiro. Neste trabalho são enfocadas mais especificamente algumas contribuições de José Siqueira como educador compreendendo a sua atuação no campo da educação brasileira. O trabalho tem como base uma pesquisa bibliográfica abrangente, bem como uma pesquisa documental em materiais diversos que possibilitam a compreensão da obra de José Siqueira e sua inserção político-educativo-musical. Os resultados do trabalho enfatizam a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre as dimensões didáticas da obra do compositor, revelando que a sua produção oferece um rico material para a educação musical no Brasil.

1. Introdução

O compositor José de Lima Siqueira - nascido em Conceição, na Paraíba em 1907, e falecido no Rio de Janeiro em 1985 - foi um dos expoentes na defesa da música erudita nacional, com atuação político-social atuante no seu tempo.

A pesquisa, em andamento, faz um recorte da obra do compositor através da *Suíte sertaneja* (baião, aboio e coco de engenho) para violoncelo e piano composta em 1948. O estudo analisou os procedimentos de transliteração musical dessas manifestações da cultura local, desvendando as intenções de José Siqueira ao compor a *suíte* e, sob a ótica semiológica, verificar se estas intenções foram percebidas pelos ouvintes..Para tanto, foi adotado o “modelo tripartite” de Jean-Jacques Nattiez (2002).

Esta comunicação enfocará as ações de José Siqueira em prol da educação musical, traçando o seu perfil de educador.

2. Trajetória e formação musical

A irmã Armênia e o seu pai fomentavam a cultura na pequena cidade de Conceição. A primeira fundou a Escola Padre Ibiapina ao chegar a Conceição¹ e João Batista comandava a Banda Cordão Encarnado enquanto recolhia melodias da cultura popular.

¹ A família, que morava em Triunfo - PE, migrou para a Paraíba depois do casamento das filhas, primeiro Adalcina, depois a mais velha Armênia.

O aprendizado dentro das bandas de música começa com os rudimentos da teoria, depois a prática do instrumento que, geralmente, foi escolhido pelo mestre. Só depois o aprendiz vai para a estante, isto é, efetivamente se insere no grupo tocando na banda. (CARDOSO, 2005). José e seus irmãos João Baptista e Gilberto foram musicalizados desta forma.

Siqueira regeu a banda de Bonito de Santa Fé, integrou como músico a de Patos de Espinhara, regida pelo seu irmão João Baptista, e enfim chegou a Princesa – PB, em 1924, a convite do Coronel José Pereira.

Princesa significará para Siqueira o encontro com a modernidade. Existia em Princesa o Grupo Literário Joaquim Inojosa, uma “Sociedade de Letras” que divulgou o modernismo diretamente de São Paulo via Recife. Princesa também recebia, na mesma época, outros signos modernos: o automóvel, a *jazz band*, o cinema, o futebol, a luz elétrica. (MARIANO, 1999)..A riqueza da cidade, fruto do surto algodoeiro, permitiu que a banda tivesse os instrumentos importados diretamente da França².

Em 1925, Siqueira seguiu para João Pessoa para, como soldado músico, servir ao exército. Diz Siqueira (*apud* MAGALHÃES JÚNIOR, 1945, p. 75):

Tinha eu dezoito anos de idade e era músico. Antes que me sortezassem, resolvi me apresentar como voluntário, no Quartel do 22º. Batalhão dos Caçadores, na Paraíba do Norte. Ia dar um jeito na vida. Ficaria como músico daquela unidade para poder prosseguir nos meus estudos. Mas tudo não passou de uma ilusão. Não me deixaram sossegar.

Apenas dois meses após seu alistamento, Siqueira entraria em contato com um fato histórico do seu tempo: A Coluna Prestes. Este contato com os ideais comunistas irá nortear o jovem soldado. Siqueira encontra no comunismo o que faltava aos heróicos cangaceiros que admirava: uma bandeira cívica. “A sua consciência democrática despertava e distinguia nitidamente que o caminho da arte é também o caminho da liberdade” (RIBEIRO, 1963, p. 50).

Siqueira chegou à capital da república, o Rio de Janeiro, em 1927, e tinha 20 anos. No dia seguinte da sua chegada, é aprovado, em concurso, para a Banda Sinfônica da Escola Militar em Realengo. Segue seus estudos de música que, até então, tinham sido irregulares e autodidatas. Em 1928 conclui o curso de teoria e solfejo com Paulo Silva no Instituto Nacional de Música³ (INM), o de harmonia (1929), o de contra-ponto e fuga (1930), e ainda estuda regência, composição e piano⁴

² Alúcio Pereira, filho de José Pereira, em comunicação pessoal.

³ Atual Escola de Música da UFRJ.

⁴ Siqueira conta que viu um piano pela primeira vez ao chegar ao Rio de Janeiro, aos vinte anos.

graduando-se em 1933. Francisco Braga, Walter Burle - Marx e Luís Amabile foram alguns dos seus professores.

Em 1934 substituí o Professor Arnon de Gouveia na cadeira de Harmonia Elementar Análise de Contraponto e Noções de Instrumentação do INM. Assume o cargo de docente livre em harmonia do Instituto em 1935 e 1938 é aprovado em concurso para Professor Catedrático de Harmonia do INM. Em 1955, em Paris, estuda musicologia na Sorbonne e regência com Eugen Bigot.

3. Ações em prol da educação musical

Mário de Andrade, em 1939, comenta a situação do compositor brasileiro: “De maneira geral, e com ressalva apenas de três ou quatro, falta-lhe técnica, e o estado econômico do país é que mais condiciona esta falha”. (1991, p. 26). Ora, esta era a lacuna que Siqueira estava tentando suprir. Vasco Mariz (2000, p. 271), ao comentar o amadorismo da música erudita da primeira metade do século XX, aponta a falta de *métier* de alguns compositores como um fator da “transitoriedade da fama”, isto é, faltou-lhes técnica para continuar produzindo após o “aplausos inicial”. Mariz afirma que José Siqueira era um dos poucos da sua geração que conheciam o ofício, “tinha *métier* para dar e vender” (2000, p. 272).

A escola que José Siqueira frequenta desde 1928 é descrita, em 1931, por Mário de Andrade (1991, p. 28) como:

[...] um viveiro de espectros velhos ou prematuramente envelhecidos dormindo no ramerrão, só saindo da sua lengalenga para os bailados das briguinhas internas. Talvez não haja no mundo outra escola inutilizada por tanta politiquice e tanta pretensão pessoal.

Mário podia falar de camarote, ao se mudar para o Rio de Janeiro em 1931, tentou fazer uma reforma no Instituto, e não logrou êxito. Complementa Mário

Há que trazer para a docência musical do país homens tradicionalizados em civilizações mais experimentadas, onde ao menos já esteja estabelecida essa verdade primeira que para praticar honestamente um ofício é preciso aprendê-lo bem (1991, p. 29).

Podemos imaginar que os passos deste compositor, professor e regente em direção ao conhecimento do seu ofício precisaram ser abertos, pois inexistia o caminho. Ao buscar uma técnica eficiente, Siqueira também, e principalmente, empreitou ações para conseguir meios de aperfeiçoamento da música erudita nacional. Na história da educação musical é na era de Vargas

que surge a Superintendência de Educação Musical e Artística – SEMA – sob a direção de Villa-Lobos. O objetivo era “cultivar e desenvolver o estudo da música nas escolas primárias e nas de ensino secundário e profissional” (VILLA-LOBOS *apud* FUKS, 1994, p. 175). A profissão de educador musical estava se estruturando. Enquanto o canto orfeônico, como lembra Beyer (1994, p. 104) tinha como objetivo primeiro promover a disciplina e desenvolver o senso cívico do aluno, Siqueira tinha por intuito utilizar a música para a educação do povo.

Defendia o fim do monopólio da música erudita pelos ricos. Encabeçou durante 10 anos o movimento que consegue, em 1940, criar a Orquestra Sinfônica Brasileira. A instituição recém criada contava com 104 músicos e foi estruturada como uma sociedade civil. Os músicos detinham 51% das cotas, o pensamento socialista e a preocupação com a educação do seu fundador e regente se refletem nas suas ações.

Algumas atividades da orquestra caracterizam esta tendência: concertos, aos domingos, para o povo; concertos no cinema Rex, em horário matutino; concursos para jovens compositores brasileiros; curso de educação musical, ao lado dos concertos; curso de estética musical, destinado aos músicos; curso de regência de Eugen Szenkar, freqüentado por Eleazar de Carvalho e José Siqueira, entre outros; instituição de bolsa de estudos no exterior para músicos, alguns beneficiados: Eleazar de Carvalho, Aldo Parisot, Cláudio Santoro.

Em 1948, quando se encontrava nos Estados Unidos, é afastado do cargo. Um almirante é eleito para presidir a orquestra. É a ditadura Vargas.

Siqueira, entretanto, prosseguiu com suas ações político – musicais, a Sociedade Artística Internacional fundada em 1946 é um dos exemplos.

Em 1949 criou a Sinfônica do Rio de Janeiro que dura pouco tempo. Na ausência de uma orquestra para divulgar a música sinfônica, fundou o Clube do Disco.

Na década de 50, paralelamente à sua dedicação à composição, formou-se em Direito..A defesa da classe artística continuava sendo sua meta.

Posteriormente, fundou, organizou e presidiu a Ordem dos Músicos do Brasil (1960). Criado para beneficiar a classe artística, previa curso de aperfeiçoamento profissional; concursos; prêmios de viagem no território nacional; bolsas de estudo; serviços de cópias de partituras sinfônicas e dramáticas, premiadas em concurso.

O regime militar de 1964 proíbe o maestro de reger, alegando que a orquestra sob seu comando pode executar o Hino da Internacional Socialista⁵ e o aposenta compulsoriamente do cargo de professor da Escola Nacional de Música.

4. Obras didáticas

Caracteristicamente, o mestre de banda é mais que um instrutor, é também tutor, um exemplo para os integrantes (ver CARDOSO, 2005). No sertão o mestre tinha que ser arranjador, professor, instrumentista e ainda ter uma outra profissão⁶, pois só a banda não dava sustento.

Este contato com a educação musical de modo extra-escolar na base de sua formação, talvez tenha norteado a forma como José Siqueira tornou-se educador. O fato do lançamento do seu primeiro livro didático ter sido no mesmo ano em que assume a cadeira de harmonia do INM, aponta a agilidade de Siqueira face à necessidade de novos materiais. Beyer (1994, p. 113) comenta que não havendo uma tradição de educação musical no Brasil era comum que houvesse práticas isoladas, às vezes “desprovidas de uma estrutura básica”. Podemos enquadrar os livros didáticos de Siqueira como métodos criados para suprir suas necessidades de educador, compositor e regente, de forma isolada, entretanto sem negar sua importância do ponto de vista histórico.

O *Canto dado em XIV lições* foi dedicado a Paulo Silva. O prefácio assinala o objetivo do autor; facilitar a vida dos alunos que cursarem o curso de Harmonia Superior. As quatorze lições são regras para harmonização de melodias, tomando por base a harmonia tradicional..

As regras propostas no livro *Modulação passageira*, lançado em 1938, havia sido publicado na Revista Brasileira de Música (vol. IX) em 1934. Segundo Siqueira, o artigo não obteve a menor repercussão até ele ser aprovado no concurso para a cadeira de harmonia. Utilizando o seu “sistema” de modulação conta que, “fiz, dez vezes, o Canto; e dez vezes, o Baixo e, finalmente, juntei o Canto ao Baixo, perfazendo, assim, um total de vinte e uma harmonizações” (SIQUEIRA, 1981, p. 1)..Ganhou o concurso e o prestígio junto aos colegas. O assunto do livro é aplicar modulações em cantos não modulantes tomando por base intervalos diatônicos. O autor quis compartilhar uma “descoberta” fruto dos seus estudos, e só mais tarde descobriu que o “seu” método já tinha sido utilizado por Bach nos seus famosos corais..Ainda no mesmo ano lança *Harmonia dos grandes mestres*.

Regras de harmonia (1942) mantém a característica de produção para utilização com os próprios alunos. *Curso de instrumentação* (1943) com 183 páginas, lançado logo após a criação da

⁵ A partir de 1952 Siqueira regeu diversas vezes em países comunistas.

⁶ Em Princesa Siqueira trabalhava na farmácia e, mais tarde, como secretário de José Pereira.

Orquestra Sinfônica Brasileira (OSB), objetiva “aumentar a capacidade de compreensão do grande público amante da música”. O autor considera o trabalho “despretensioso e simples” (SIQUEIRA, 1945, p. 3).

Os livros *Curso de cultura musical* (1944) e *Curso de estética musical* (1945) seguem a mesma tendência para a formação de platéias para a OSB.

Sistema trimodal brasileiro, lançado em 1946, está vinculado às pesquisas para composição empreitadas por Siqueira no nordeste brasileiro. A tendência nacionalista da música brasileira incentivou os compositores a buscar na cultura oral a matéria prima das suas obras. Nesta busca, Siqueira teorizou o Sistema trimodal fundamentando-se em três escalas modais que para ele é a base da música nordestina⁷. O sistema prevê as características peculiares de harmonia, ritmo e contraponto enquanto é amplamente exemplificado com obras do próprio compositor.

Música para juventude (1951), em quatro volumes, destinava-se ao ensino da Educação Musical nas escolas secundárias e *Música para a infância* (1958), em dois volumes, para as escolas primárias.

Seu último trabalho *Sistema pentatônico brasileiro* (1959) foi o fruto da sua pesquisa de campo em Salvador quando da composição do Oratório Candomblé. Ao perceber que as melodias nos terreiros utilizavam a escala pentatônica, caracteristicamente monódica, Siqueira “criou” sua forma de harmonização e, como sempre, compartilhou seu modo de fazer neste trabalho.

5. Conclusão

Das diversas faces de José Siqueira, pude focar nesta comunicação a do educador, preocupado com a música brasileira e suas várias ações em prol do desenvolvimento da música erudita. Sua obra didática merece um estudo histórico e crítico mais aprofundado, podendo revelar mais sobre esta figura ímpar no cenário musical do século passado.

Referências

ANDRADE, Mário. *Ensaio sobre a música brasileira*. Belo Horizonte: Vila Rica, 1991.

_____. *Aspectos sobre a música brasileira*. São Paulo: Martins, 1972.

AZEVEDO, Luiz Heitor Correia de. *Música e músicos do Brasil*. Rio de Janeiro: Casa do estudante, 1950.

⁷ Baseando-se na escala de C maior a primeira escala teria a sétima abaixada, a segunda a quarta aumentada e a terceira ambas as alterações.

BÉHAGUE, Gerard. "Siqueira, José", In: *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Stanley Sadie, ed. London: Macmillan, vol. XVII. 1980. p. 350-351.

BEYER, Esther. Educação musical no brasil: tradição ou inovação? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., 1994, Salvador. *Anais...* Salvador: ABEM, 1994. p. 97-116.

CARDÔSO, Paulo Marcelo Marcelino. *Dorival Cavalvanti e o universo das bandas de música*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil, 2005.

CORRÊA, Sérgio Nepomuceno Alvim. *Orquestra Sinfônica Brasileira: uma realidade a desafiar o tempo: 1940-2000*. Rio de Janeiro: Funarte, 2004.

FUKS, Rosa. Formação em Música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3, 1994., Salvador. *Anais...* Salvador: ABEM, 1994. p. 161-184.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. "Persegui Luiz Carlos Prestes", *Revista: O Cruzeiro*. 28 de Abril de 1945, p. 75-76.

MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro. *Signos em confronto: o arcaico e o moderno na Princesa (PB) dos anos vinte*. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, Brasil, 1999.

MARIZ, Vasco. *História da música brasileira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

NATTIEZ, Jean-Jacques. *Music and discourse: toward a semiology of music*. Tradução de Carolyn Abbate. New Jersey: Princeton, 1990.

NEVES, José Maria. *Música contemporânea brasileira*. São Paulo: Ricordi, 1981.

RIBEIRO, Joaquim. *Maestro Siqueira*. Rio de Janeiro: [s.ed.], 1963.

SIQUEIRA, José de Lima. *Sistema modal na música folclórica do Brasil*. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura, 1981.

_____. *Sistema pentatônico brasileiro*. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura, 1981.

_____. *Música para a juventude (terceira série)*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Americana, 1954.

Materiais didáticos nas aulas de música: um *survey* com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS

Fernanda de Assis Oliveira
Colégio de Aplicação da UFRGS
feasol2006@yahoo.com.br

Resumo. Esta pesquisa teve como objetivo investigar as concepções que fundamentam o uso de materiais didáticos nas aulas de música. Utilizando como perspectiva teórica conceitos provenientes da pesquisa sobre o pensamento do professores, foi realizado um *survey* interseccional de pequeno porte. A amostra foi constituída por 20 professores de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas. Os resultados desta investigação poderão fornecer subsídios para a produção de materiais didáticos que auxiliem as práticas pedagógico-musicais dos professores de música.

Nos últimos anos, o material didático tem sido um dos temas recorrentes nos trabalhos e nas discussões na área de educação musical no Brasil. O trabalho organizado por Souza (1997), intitulado “Livros de música para escola: uma bibliografia comentada” pode ser considerado pioneiro nessa área, especificamente na descrição dos conteúdos de livros didáticos.

Neste sentido, Souza reforça a necessidade de um maior conhecimento dos materiais didáticos utilizados em educação musical e julga ser preciso

suprir a lacuna a respeito do material instrucional produzido na área de música, bem como oferecer subsídios ao debate sobre o livro didático de música, não apenas apontando suas deficiências, mas também tentando contribuir na elaboração de alternativas para superar a realidade precária dessa área no Brasil. (SOUZA, 1977, p. 9).

Diante disso, vários trabalhos têm sido realizados com o objetivo de descrever e analisar os conteúdos de música inseridos nos livros e materiais didáticos. Trabalhos como os Gonçalves e Souza (1997), Dias (1998), Correia (1999), Franco (1999), Oliveira (2000), entre outros, são relevantes para a área à medida que proporcionam uma compreensão maior aos professores de diversos aspectos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem musical.

Essas pesquisas, no entanto, focalizam somente os conteúdos dos materiais didáticos. Ainda são escassos estudos que enfoquem como os professores se relacionam com os materiais didáticos disponíveis.

Gimeno Sacristán (2000) aponta que os materiais didáticos “são recursos muito importantes para manter a atividade durante um tempo prolongado, facilitando a direção da atividade nas aulas” (p. 157). Como os materiais didáticos em música são um recurso auxiliar para

as práticas de ensino, nesta pesquisa tive como objetivo geral investigar as concepções que fundamentam o uso de materiais didáticos pelos professores de música em suas práticas pedagógico-musicais. Mais especificamente, esta pesquisa buscou identificar o que os professores consideram materiais didáticos, mapear os tipos de materiais didáticos utilizados pelos professores de música, identificar os critérios que fundamentam a seleção dos materiais didáticos, mapear o acesso aos materiais didáticos, analisar a opinião dos professores sobre os materiais didáticos disponíveis e examinar a produção dos materiais didáticos pelos professores de música. Minha proposta, portanto, foi ouvir os professores, acreditando na possibilidade de compreender, a partir de suas vozes, um pouco mais sobre os materiais didáticos disponíveis e seu uso em sala de aula.

Para compreender as concepções dos professores de música sobre os materiais didáticos, me apoiei nos conceitos utilizados pelo campo de pesquisa sobre o pensamento do professor.

Essa linha de pesquisa, segundo Clark e Yinger (1979), parte da concepção do professor como um profissional que busca, elabora, comprova e compreende as situações específicas do processo de ensino e aprendizagem e tem como centro a figura do professor. Segundo Zeichner (1994), nos estudos desenvolvidos nesse campo de pesquisa, o professor deixa de ser visto como participante passivo do ensino e passa a ser concebido como sujeito de suas próprias ações. Diante disso, Giméno Sacristán (1999) aponta o professor como um sujeito que possui teorias sobre suas práticas, além de ser um agente capaz de elaborar e atribuir significados às suas ações (Ibid., p. 100).

É nesse sentido que Elbaz (1990; 1991) destaca a importância de dar voz ao professor, considerando-o figura fundamental no processo de ensino. Para ela, é necessário conhecer e compreender o ensino a partir da perspectiva dos docentes e das práticas pedagógicas que esses vivenciam na escola.

Com base nesses princípios orientadores, trabalhos realizados nas diversas áreas do conhecimento têm procurado dar voz aos professores com o intuito de melhor compreender diferentes aspectos de suas práticas pedagógicas, dentre eles:

o planejamento de ensino dos professores, os processos mentais envolvidos no ensino (reflexão, tomada de decisões, solução de problemas, etc.), a natureza e especificidade do conhecimento dos professores, suas teorias acerca do ensino, o conhecimento disciplinar e suas representações durante o ensino, bem como a natureza do contexto institucional, social e cultural e suas influências sobre concepções e práticas de ensino. (DEL BEN, 2000, p. 201).

Na área de educação musical também são vários os temas pesquisados, como: os saberes docentes que norteiam as práticas pedagógico-musicais em diversos contextos de ensino (Araújo, 2003; Bellochio, 2003; Requião, 2002), as concepções de ensino dos professores (Beineke, 2000; Del Ben, 2001; Souza et al., 2002; Spanavello, 2003), o processo de planejamento durante o estágio supervisionado (Mateiro, 2003), as competências necessárias para o exercício da prática docente (Machado, 2003) e a identidade profissional de professores de música (Bozzetto, 1999; Louro, 2004).

Em todos esses trabalhos, diversos termos são utilizados para se referir ao pensamento do professor, como concepções, crenças, percepções, fundamentos, construtos, idéias, perspectivas, entre outros.

Nesta pesquisa, assim como Freire e Sanches (1992), optei por utilizar o termo concepção, que significa um conjunto de idéias, crenças, entendimentos e interpretações de práticas pedagógicas relativas à natureza e ao conteúdo, aos alunos e à forma como aprendem, aos professores e ao papel que esses possuem na sala de aula, e ao contexto em que a prática ocorre (Ibid., p. 498). A utilização desse termo é justificada à medida que engloba o pensamento do professor de maneira mais ampla na geração ou formação do conjunto de crenças, perspectivas, idéias, fundamentos ou planos.

Com o propósito de investigar as concepções dos professores de música, desenvolvi um *survey* de pequeno porte de desenho interseccional, visto que os dados foram coletados uma única vez, em um determinado espaço de tempo, com cada indivíduo selecionado para amostra (BABBIE, 1999, p. 101).

A população escolhida para a realização desta pesquisa foram os professores de música da cidade de Porto Alegre-RS. A seleção dos professores de música ocorreu por meio da amostragem não-probabilística, pois nem todos os elementos da população tiveram chances iguais de participar deste estudo (BABBIE, 1999, 152). Dentre os métodos de amostragem não-probabilística, utilizei a amostragem intencional ou por julgamento (BABBIE, 1999).

A opção pela amostragem intencional ocorreu uma vez que foram selecionados somente os professores de música que se incluíam dentro dos seguintes critérios de seleção: 1) atuar com música no ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, 2) possuir licenciatura na área de música, e 3) aceitar participar da pesquisa. A escolha dos professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre justifica-se pela facilidade de acesso às escolas e seus professores. A escolha dos professores da RME-POA justifica-se pela facilidade de acesso a

escolas, bem como aos seus professores. A escolha do ensino fundamental ocorreu porque a maioria dos professores de música concentrava-se nesse nível de ensino. Foram investigados 20 professores de um total de 22 professores atuantes na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Como técnica de coleta de dados foi utilizada a entrevista semi-estruturada. As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas em *mini disc* e posteriormente transcritas. Depois de transcritos, os dados foram analisados de acordo com categorias construídas a partir das questões do roteiro de entrevista e dos objetivos da pesquisa.

A seguir apresento os resultados da pesquisa com base nas seguintes categorias: Definições e tipos de materiais didáticos, Usos e funções dos materiais didáticos, Seleção dos materiais didáticos, Acesso aos materiais didáticos, Necessidades referentes aos materiais didáticos e Produção de materiais didáticos. Posteriormente, apresento uma síntese dos resultados identificando as concepções dos professores de música que fundamentam o uso de materiais didáticos em suas práticas pedagógico-musicais.

Os professores, na época da coleta de dados, tinham de 32 a 52 anos, Todos eles são licenciados em Educação Artística com habilitação em música. 16 professores graduaram-se pela Universidade Federal Rio Grande do Sul, dois pela Universidade Federal de Santa Maria e dois pelo Conservatório de Música Palestina, formação que ocorreu entre os anos de 1970 e 1998.

Os professores relataram que durante sua formação inicial não tiveram uma disciplina específica que contemplasse os materiais didáticos. Apontaram, entretanto, que tiveram contato com esses materiais a partir da troca com outros colegas e durante a participação em projetos desenvolvidos por seus professores. Um professor destacou que o contato com os materiais didáticos foi superficial.

A seguir apresento as definições e tipos de materiais didáticos utilizados pelos professores e as concepções dos professores entrevistados acerca dos materiais didáticos utilizados em suas práticas pedagógicas.

Definições e tipos de materiais didáticos

Todos os professores entrevistados consideraram que os materiais didáticos são importantes em suas práticas pedagógico-musicais. Eles definem materiais didáticos como um recurso para a aula de música: “o material didático é o recurso que ajuda a gente em sala de aula. Para aprender, para ensinar, para tudo [...] o material didático é um amigão” (BIANCA, C1, p. 5).

Na literatura, Castro e Costa. (1991) apontam que os materiais didáticos têm um papel fundamental no processo educacional, pois os consideram como meios de ensino, os quais são elementos mediadores entre o processo de ensino e o de aprendizagem. Além disso, no ponto de vista desses autores, os materiais didáticos exercem uma influência direta nos seus agentes professores e alunos (Ibid., p. 223). Como relata uma das professoras,

Material didático pra mim, é aquele que vai me ajudar na aprendizagem do aluno. Que irá concretizar o conhecimento que eu quero transmitir ao aluno. São os recursos que eu uso. Tudo que eu levar para a sala de aula, e que me auxiliar na conceituação de conhecimento pelo aluno, eu considero material didático. Os materiais didáticos são o meio que irei utilizar. (MARINA, C1, p. 69).

As definições de material didático como meio e como recurso foram as mais frequentes. No entanto, uma professora definiu material didático como aquele material que apresenta uma metodologia específica:

[...] aquele que tem uma metodologia desenvolvida. Um método. Para mim é um material didático. Pode ser um livro, uma apostila, uma coletânea. (ISA, C1, p. 36).

São vários os tipos de materiais didáticos utilizados pelos professores, desde livros até *sites* da internet. Os materiais mencionados podem ser classificados, de acordo com Lima *et al.* (1995), em materiais escolares (folhas, cadernos, lápis, borracha, quadro e giz), materiais bibliográficos (livros, métodos de ensino de música, exercícios, arranjos, partituras) e equipamentos (aparelhos de som, TV, vídeo, DVD e computador). Os materiais didáticos como fitas de vídeo e cassete, e CDs podem ser classificados como materiais audiovisuais. Alguns materiais citados pelos professores não se enquadram nas categorias estabelecidas por Lima *et al.* (1995). Dessa forma, classifiquei-os como materiais sonoros (instrumentos musicais, corpo e voz), e materiais de informática (*software* específicos na área de música, *internet* e *sites*).

As concepções dos professores de música que fundamentam o uso de materiais didáticos em suas práticas pedagógico-musicais

Os depoimentos dos professores sugerem que uma primeira concepção que parece fundamentar o uso dos materiais didáticos é a própria definição apresentada pelos professores: material didático é recurso, é meio. Os dados revelaram que é didático tudo aquilo que o professor considera como recurso, aquilo que ele acredita ser capaz de auxiliar suas práticas, desde livros, equipamentos, CDs, até o corpo e a voz. Dessa forma, a qualidade de didático somente será

atribuída ao material a partir do uso que o professor poderá fazer dele, seja no planejamento e na execução das aulas ou na avaliação dos alunos.

Para a maioria dos entrevistados, os materiais didáticos fazem a mediação entre o ensino e a aprendizagem, auxiliando o professor “a construir um caminho de conhecimento para o aluno aprender”. Mas essa mediação parece ser precedida pela interpretação do professor, ou seja, pelos significados que ele atribui a esses materiais e à sua própria prática de ensino. Isso sugere que os professores concebem o ensino como uma atividade construída a partir de suas próprias intenções. Tanto que, para grande parte dos professores, o uso dos materiais didáticos tem como ponto de partida o planejamento que eles estabelecem para as aulas de música.

A ênfase no planejamento indica que as concepções que fundamentam o uso dos materiais didáticos são construídas a partir da prática dos próprios professores. É com base na prática que os professores analisam os materiais disponíveis, produzem aquilo que julgam necessário e destacam as características que os materiais didáticos deveriam ter para atender as necessidades dos contextos em que atuam. Os professores não solicitam “receitas” de como ensinar, mas sugestões, idéias, pontos de partida que possam auxiliar o desenvolvimento de suas práticas, como mostra o depoimento a seguir:

Olha, nós não queremos materiais didáticos para serem reproduzidos. Materiais prontos e estáveis. Nós queremos um material que possa nos proporcionar idéias, conteúdos, sugestões. Não queremos uma produção paternalista. (LEANDRO, C6, p.58).

Visto que o ensino é uma atividade intencional, cabe ao professor refletir sobre as situações que enfrenta no contexto escolar, pois é a partir disso que ele irá fundamentar suas decisões pedagógicas, o que inclui a escolha, a produção e o uso de materiais didáticos em sala de aula.

Considerações finais

Os resultados aqui apresentados sinalizam a importância de dar voz aos professores de música, uma vez que, a partir de seus depoimentos, foi possível compreender como eles se relacionam com os materiais didáticos. Nesse sentido, a entrevista semi-estruturada se mostrou uma técnica de pesquisa adequada, pois possibilitou investigar o uso de materiais didáticos a partir da visão dos próprios professores de música.

Os padrões identificados sugerem que as concepções que fundamentam o uso dos materiais didáticos pelos professores de música são construídas a partir de sua própria prática pedagógico-musical. É com base em suas intenções em relação ao ensino de música, especialmente os objetivos e conteúdos planejados, nas características do contexto em que atuam e nas vivências e interesses dos alunos que os professores analisam, selecionam, adaptam e produzem os materiais didáticos a serem utilizados nas aulas de música. Os professores se assumem, assim, como sujeitos de suas próprias ações, como profissionais capazes de interpretar a realidade em que atuam e de construir suas próprias práticas pedagógico-musicais. Diante dessa situação, os docentes destacaram que sentem falta de materiais didáticos que possam ser usados em seus planejamentos, e não de receitas prontas para serem desenvolvidas em sala de aula.

Além disso, os professores ressaltaram que há um descompasso entre os materiais didáticos disponíveis e a realidade das salas de aulas em que estão inseridos. Nesse sentido, as principais necessidades apontadas pelos professores em relação aos materiais didáticos referem-se a livros que abordem conteúdos diversos e atuais voltados para adolescentes, repertório de músicas da mídia, arranjos e partituras a partir desse repertório para ser executado em grupo, materiais para adolescentes já musicalizados, materiais que abordem diversos estilos musicais e materiais que possam ser utilizados com turmas grandes.

Os resultados apontam também para a necessidade de uma maior divulgação dos materiais didáticos disponíveis e de aquisição de materiais por parte das redes de ensino e secretarias de educação, com o intuito de melhorar as condições de trabalho dos professores.

Espero, com esta pesquisa, ter proporcionado à área de educação musical subsídios para futuras discussões, bem como para a análise e elaboração de materiais didáticos, os quais possam atender as necessidades salientadas pelos professores de música.

Referências

- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- FREIRE, Ana Maria; SANCHES, Maria de Fátima Chorão C. Elements for a typology of teachers' conceptions of physics teaching. *Teaching & Teacher Education*, v.8, n.5/6, p. 497-507, 1992.
- GONÇALVES, Lilia.; SOUZA, Maria Cristina Lemes Costa. *A música nos livros didáticos*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1997. Projeto de pesquisa.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. *A função da canção em livros didáticos: uma análise de conteúdo*. 2000. Monografia (Graduação em Música) – Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal do Uberlândia, Uberlândia, 2000.

PACHECO, José Augusto. *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998a. p. 53-65.

Memória da prática de ensino: uma pesquisa documental

Zuraida Abud Bastião

zuraida_ab@uol.com.br

Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Resumo: A disciplina Prática de Ensino da Música (MUS 185) integra as disciplinas obrigatórias do curso de licenciatura em música da Universidade Federal da Bahia - UFBA, e tem sido objeto de investigação da minha pesquisa de doutorado intitulada *Elaboração, aplicação e análise de uma proposta metodológica em apreciação musical direcionada ao estágio supervisionado do curso de licenciatura em música da UFBA*. O estágio curricular orientado e a elaboração do relatório são atividades obrigatórias da referida disciplina. Apesar de reconhecer que o termo “prática de ensino” pode ser usado para se referir a um conjunto de atividades que envolvem a formação docente como um todo, no âmbito deste trabalho me refiro especificamente à pesquisa documental de fontes escritas e não escritas produzidas no período do estágio curricular orientado do curso de licenciatura em música e suas implicações para a área de educação musical da UFBA. Com base nos documentos pesquisados, constato que o processo de documentação e memória da disciplina Prática de Ensino contribuiu para o crescimento e a identidade da área de educação musical da UFBA, e que a produção de documentos foi relevante, diversificada e representativa da cultura musical mundial, e, sobretudo, da cultura musical baiana.

1. Introdução

A palavra documento nos remete facilmente a pensar em cédula de identidade, certidão de nascimento, carteira de habilitação, e muitos outros registros da mesma natureza. Livros didáticos, periódicos, teses, partituras, relatórios, currículos, são também documentos de identidade, pois neles estão impressos as nossas características, as visões e concepções das experiências que vivemos. Além disso, Marconi e Lakatos (1988, p. 57) destacam que ciências como a Etnologia, a Arqueologia, e outras, utilizam muitos documentos não escritos, que são importantes repositórios de conhecimentos, como por exemplo, fotografias, gravações, imprensa falada, desenhos, pinturas, canções, indumentárias, objetos de arte, folclore e outros.

A disciplina Prática de Ensino da Música (MUS 185) integra as disciplinas obrigatórias do curso de licenciatura em música da Universidade Federal da Bahia - UFBA, e tem sido objeto de investigação da minha pesquisa de doutorado¹. O estágio curricular orientado e a elaboração do relatório são atividades obrigatórias da referida disciplina.

Apesar de reconhecer que o termo “prática de ensino” pode ser usado para se referir a um conjunto de atividades que envolvem a formação docente como um todo, no âmbito deste trabalho me refiro especificamente à pesquisa documental de fontes escritas e não escritas produzidas no

¹ BASTIÃO, Zuraida Abud. *Elaboração, aplicação e análise de uma proposta metodológica em apreciação musical direcionada ao estágio supervisionado do curso de licenciatura em música da UFBA*. Tese em andamento (Doutorado em Música) – Programa de Pós Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

período do estágio curricular orientado do curso de licenciatura em música e suas implicações para a área de educação musical da UFBA.

Os relatórios de estágio curricular elaborados no período de 1982 a 1999, foram investigados por Souza, et al (2001). Pretendo examinar a investigação dos citados pesquisadores - uma vez que esta constitui-se como um documento escrito sobre a disciplina Prática de Ensino -, com o intuito de estabelecer relações com a presente pesquisa.

2. Um breve histórico sobre o curso de licenciatura em música da UFBA

O curso de licenciatura em música foi criado em 1969², mas desde o início da década de 60 o professor Ernst Widmer já ministrava aulas para diversos professores de música³, fornecendo as bases composicionais para a criação de músicas para o processo de iniciação musical. Nessa época, Widmer demonstrava bastante interesse na preparação de professores para atuarem com turmas de crianças, que foram inicialmente formadas pelos próprios filhos dos professores da UFBA. As professoras Carmen Mettig e Alda Oliveira, junto com ele, foram as principais responsáveis pelo início dos trabalhos da área de educação musical na Escola de Música da UFBA⁴.

A vinda do professor Edgard Willems a Bahia no ano de 1963 para ministrar um curso intensivo sobre o seu método foi também um acontecimento marcante para a consolidação do curso de licenciatura. Em 1971 e 1972 Willems retornou a Bahia e forneceu as bases pedagógicas e filosóficas que as professoras necessitavam para aprimorar suas práticas em sala de aula. Conforme o depoimento da professora Carmen Mettig *a chegada desse grande educador foi a chave fundamental para o início de um grande movimento de educação musical na Bahia* (Entrevista 22/02/06). Com o passar do tempo, o curso de licenciatura desenvolveu-se a partir da influência primordial dos professores Ernst Widmer, Edgard Willems e dos seus seguidores, servindo de base para a estruturação de muitos outros cursos no Brasil.

² Parecer n. 1. 284/76 e Resolução n. 10 de 10/10/69.

³ Podemos citar as professoras Maria Amélia Martins, Maria Amália Martins e Rosa Lúcia dos Mares Guia (Belo Horizonte); Maria das Graças Santos (Maranhão); Carmen Mettig, Alda Oliveira e Aída Zollinger (Bahia); Tereza Dias (Ceará); Ida Meireles (S. Paulo), entre outros.

⁴ Além das professoras Carmen Mettig e Alda Oliveira, no período de 1982 a 2006 diversos professores ensinaram na disciplina Prática de Ensino, como por exemplo: Celina Lopes (Educação Musical), Leila Dias (Educação Musical), Luis César Magalhães (Educação Musical), Diana Santiago (Educação Musical e Instrumento), Cristina Tourinho (Educação Musical e Instrumento), Joel Barbosa (Educação Musical e Instrumento), Robson Barreto (Educação Musical e Instrumento) e Ângela Lühning (Etnomusicologia). A partir de 1993 houve a contratação de professores substitutos para a área de educação musical, os quais também contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem e documentação da disciplina. Podemos citar: Isa Valois, Brasileira Trindade, Zuraida Abud Bastião, Marialva Rios, Ilma Nascimento, Glória Lemos, Heloísa Leone, Jucilene Fadigas, Regina Cajazeiras, Eduardo Luedy, Jaqueline Leite, Paulo Emílio Parente e Mara Menezes.

3. A licenciatura vista através dos documentos pesquisados

Em levantamento realizado nos arquivos da Biblioteca da Escola de Musica da UFBA, verifiquei que do ano de 1982 até o dia 20 de fevereiro de 2006, cento e cinquenta estudantes colaram grau, mas só havia oitenta e seis relatórios arquivados. Destes, setenta e três pertenciam a estudantes que realizaram seus estágios na própria Escola de Música, nos diversos projetos de extensão⁵, enquanto os outros treze relatórios pertenciam a estudantes que estagiaram fora da escola.

Com relação ao conteúdo dos relatórios, foram produzidos pareceres escritos pelos professores efetivos e substitutos da disciplina Prática de Ensino. No entanto, não foi possível localizar a maioria desses pareceres, pois foram entregues aos estudantes após o exame final com banca examinadora. Pude encontrar apenas quatro pareceres da professora Mara Menezes nos seus próprios arquivos. Souza, et al (2001), observam que os relatórios seguiam um modelo uniformizado demonstrando uma padronização do ensino de música, mas ressaltam que para complementar essa análise seria necessário observar as aulas dos estagiários.

Além dos relatórios de estágio, os estudantes que cursaram a disciplina Prática de Ensino com a professora Carmen Mettig no período de 1982 a 1989, criaram canções, textos rítmicos e histórias sonoras que foram documentadas no formato de livros não editados, com a produção conjunta dos estagiários e dos professores já graduados.

Dos onze livros encontrados⁶, oito estão arquivados na biblioteca do Instituto de Educação Musical (IEM)⁷ e três estão no armário da sala de Educação Musical da Escola de Música da UFBA. Durante a orientação da professora Alda Oliveira houve a produção de um livro intitulado “Criança Criando” (1992) que foi elaborado pelos seus estagiários, contendo as criações das crianças dos projetos.

A partir de 2004, a professora Leila Dias retomou a prática da documentação de livros adicionais aos relatórios de estágio, que incluem, além das criações dos alunos, as pesquisas que realizaram sobre os conteúdos da disciplina, as análises de suas ações docentes e experiências que

⁵ Musicalização Infantil; Iniciação Musical através do Teclado – IMIT; Iniciação Musical através do Violão – IMIV; Iniciação Musical através do Violino – IMAV; Iniciação Musical através da Flauta – IMAF, além dos projetos corais para diferentes faixas etárias.

⁶ “Melodias fáceis para Iniciação à Flauta Doce” (1982); “Canções e Exercícios Rítmicos para Iniciação Musical (1983); “Para cantar e tocar” (1984); “Aprenda cantando” (1984); “É bom cantar” (1984); “Trabalhos didáticos para Iniciação Musical” (1985a); “Trabalhos didáticos para Iniciação Musical” (1985b); “Sugestões para as aulas de Iniciação Musical” (1986); “Vamos cantar” (1986); “A Música e a Criança” (1988); “Música é Vida” (1989).

⁷ Com mais de dez anos de atuação em Salvador, o IEM é hoje um dos maiores centros de formação musical da Bahia e mantém como grupos fixos o Coral EnCanto, o Conjunto de Flauta Transversal e o Conjunto de Violino. Suas aulas têm como base os fundamentos do Método Willems.

viveram durante o ano. Encontrei três “Relatórios da Turma de Prática de Ensino” nos arquivos particulares da citada professora. Quanto a esse respeito, Souza, et al (2001) argumentam que houve uma grande produção de material didático anterior ao ano de 1993 (primeiro período) que diminuiu na fase seguinte.

Outras fontes documentais não escritas foram localizadas na biblioteca do Instituto de Educação Musical, a exemplo de seis fitas de vídeo e dois LPs com o registro dos espetáculos produzidos pelas classes de Iniciação Musical⁸, sob a coordenação da professora Carmen Mettig. Nos arquivos particulares da professora Alda Oliveira foram encontradas duas fitas de vídeo com registros dos espetáculos que a mesma coordenou⁹.

Em 1991, a professora Carmen Mettig deixou a Escola de Música da UFBA para implantar a sua própria escola. A partir de 1994, em decorrência dos trabalhos desenvolvidos pela professora Leila Dias junto a professores e estagiários, tivemos a produção de nove musicais¹⁰ registrados em vídeo e DVD, localizados nos seus arquivos particulares.

4. Análise dos documentos

Qual o significado, portanto, dos dados até aqui apresentados? O que eles nos dizem? Que relações podemos estabelecer com a área de educação musical da UFBA a partir dos documentos encontrados?

De acordo com Libedinsky (2001, p. 95):

A documentação de experiências educativas permite abrir o jogo à formulação de perguntas e dá lugar à necessidade autêntica de compreender melhor como e porque se pensa ou se atua de uma maneira determinada em educação¹¹.

Da mesma forma, a professora Alda Oliveira afirma que a documentação das ações docentes *possibilita tornar a prática mais sistemática e permite ao professor orientador uma melhor verificação do desenvolvimento musical e geral do seu orientando durante o período em que faz o estágio* (Entrevista 01/03/06).

⁸ Vídeos: “Oficina de Brinquedo” (1986); “Música Criança” (1987); “A Cigarra e a Formiga” (1988); “A Cigarra e a Formiga” (1988); “Concerto Criança para Criança” (1989); “Cantata de Natal” (1990). Registros encontrados na biblioteca do Instituto de Educação Musical (IEM). LPs: “Anda a roda” (1985) e “Coro Infantil da UFBA” (1988).

⁹ Projetos “Boi Bonito” (1994) e “Criança Canta Capoeira” (1991). Registros encontrados nos arquivos particulares da professora Alda Oliveira.

¹⁰ “Volta ao Mundo” (1996); “Fotos Musicais” (1997); “Viver Bahia” (1998); “Rimas da Bahia” (1999); “Sucessos de 10 em 10” (2000); “Sucessos de 10 em 10” (2001); “Brasil Encanto” (2002); “Lacinho Cor de Rosa” (2003) e “Lamento Sertanejo” (2005).

¹¹ La documentación de experiencias educativas permite abrir el juego a la formulación de preguntas y da lugar a la necesidad autêntica de comprender mejor como y por qué se piensa o se actúa de una manera determinada en educación (minha tradução).

Para analisar quais foram as implicações decorrentes da documentação do processo de ensino e aprendizagem da disciplina Prática de Ensino no curso de licenciatura em música da UFBA irei interpretar os dados a partir dos aspectos quantitativos e qualitativos provenientes das fontes orais e escritas investigadas.

Quanto aos relatórios de estágio podemos observar pelos dados encontrados, que de 1982 até 2006, 57, 3% dos estudantes que licenciaram-se em música entregaram os seus relatórios à biblioteca. Este dado percentual pode significar que: alguns relatórios tenham se perdido ao longo dos anos; outros, mesmo sendo entregues à biblioteca, não tenham sido catalogados, ou ainda, que muitos estagiários não tenham entregue o relatório corrigido ao seu orientador.

Com relação aos espaços de atuação, podemos perceber que os estágios continuam acontecendo na sua grande maioria no próprio âmbito universitário, considerando que, de 1982 a 2006 apenas 17,8% dos alunos realizaram seus estágios fora da escola. Conforme o atual número de cursos de extensão da EMUS/UFBA, criados pelos professores e estagiários da disciplina Prática de Ensino (Oliveira, 1992), podemos considerar que a escolha dos estagiários pelos projetos da própria escola resultou num grande crescimento para a área de educação musical. No entanto, em concordância com as novas diretrizes educacionais, a experiência do estágio curricular deve ampliar-se para outros contextos educacionais.

Quanto ao conteúdo dos relatórios é importante lembrar que os dados da pesquisa de Souza, et al (2001), são provenientes de uma análise dos relatórios de estágio presentes na biblioteca da EMUS/UFBA num período específico. No entanto, os relatórios são fontes parciais de dados. Existem outras facetas que também têm que ser consideradas.

Por exemplo, de acordo com as fontes históricas apresentados no início deste trabalho, um dos acontecimentos mais importantes que influenciaram na consolidação do curso de licenciatura em música foi a orientação pedagógica do educador musical Edgar Willems. Portanto, a formação acadêmica da maioria dos educadores musicais da UFBA foi calcada no seu método e teve resultados bastante positivos. Isto não quer dizer que a busca de outros procedimentos metodológicos e as oportunidades para que os alunos desenvolvessem as suas próprias idéias não tenham sido estimuladas, uma vez que o professor Ernest Widmer teve um papel extremamente importante na preparação das professoras de Iniciação Musical, sem necessariamente se basear em nenhum dos métodos existentes (Mascarenhas, 1991).

A análise de Souza, et al (2001) pode ter apresentado falhas e inconsistências teóricas no conteúdo dos relatórios. Entretanto, o desempenho do licenciando durante o seu estágio decorre de

toda a sua formação ao longo do curso, e as adaptações ou reformulações no estágio orientado só se concretizarão quando a nova matriz curricular do curso de licenciatura for implantada.

Quanto à produção de material didático adicional aos relatórios de estágio, Souza, et al (2001) argumentam que no período anterior a 1993 houve uma grande produção de material didático que diminuiu com o passar do tempo. De acordo com o depoimento da professora Leila Dias:

A partir dos musicais realizados houve um grande número de material documentado, tais como: composições dos alunos, trabalhos de pesquisas e seminários, textos de teatro, arranjos vocais e instrumentais, pesquisas de repertório, desenhos de figurinos, programas de espetáculos e materiais de divulgação, assim como cartazes,, fotografias e DVDs (Entrevista 17/03/06).

Portanto, o envolvimento dos orientadores, professores já graduados e estagiários nos musicais produzidos pelo Projeto Coral da UFBA entre 1996 e 2005, resultou num aumento significativo de documentos escritos e não escritos.

Por fim, gostaria de acrescentar a esta análise que muitos documentos pesquisados foram encontrados nos arquivos particulares das professoras da disciplina Prática de Ensino. A biblioteca da Escola de Música da UFBA, apesar de ser considerada por muitos profissionais da área, como a que possui um dos principais acervos musicais, até então não dispõe de um sistema de controle seguro de entrada, manutenção e saída de material. Talvez esta seja um das principais razões para que as professoras achem prudente manter os documentos nos seus arquivos pessoais.

5. Conclusão

Conclui-se, portanto, que os dados da investigação de Souza, et al (2001) serviram como importantes subsídios para a realização da presente pesquisa. No entanto, as fontes orais e históricas do curso de licenciatura em música da UFBA, juntamente com a análise dos documentos escritos e não escritos encontrados, podem propiciar uma compreensão mais ampla e abrangente do processo de documentação das ações docentes da disciplina Prática de Ensino.

Certamente, outras interpretações podem advir dos dados encontrados, e muitos esforços ainda podem ser feitos no intuito de: registrar as experiências de ensino e aprendizagem; preservar os documentos existentes; ampliar os espaços de formação docente; criar laboratórios de educação musical para circulação do material registrado, onde o corpo docente e discente possa, não só consultar, mas refletir, trocar experiências, avaliar os documentos e por em prática as adaptações necessárias.

Espero que pesquisas futuras possam apresentar outras contribuições a este tema de estudo. Entretanto, constato diante do material exposto, que o processo de documentação e memória da disciplina Prática de Ensino contribuiu para o crescimento e a “identidade” da área de educação musical da UFBA, e que a produção de documentos foi relevante, diversificada e representativa da cultura musical mundial, e, sobretudo, da cultura musical baiana.

Referências

- BASTIÃO, Zuraída Abud. *Elaboração, aplicação e análise de uma proposta metodológica em apreciação musical direcionada ao estágio supervisionado do curso de licenciatura em música da UFBA*. Tese em andamento (Doutorado em Música) – Programa de Pós Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- LIBEDINSKY, Marta. *La innovación en la enseñanza: diseño y documentación de experiencias de aula*. Paidós: Buenos Aires, 2001.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. S. Paulo: Atlas, 1988.
- MASCARENHAS, Margarida de Carvalho. *Anotações da Educação Musical na Bahia*. Salvador: Gráfica Central, 1991.
- OLIVEIRA, Alda de Jesus. Escola de Música da Universidade Federal da Bahia: Cursos de Extensão – Salvador – Bahia. In: *Revista da ABEM*, Salvador, n. 1, 1992, p. 53-56.
- SOUZA, Cássia et al. Catálogo dos Relatórios de Estágio Curricular do Curso de Licenciatura em Música – 1982 a 1999. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001, p. 33-41.
- TOURINHO, Irene. Atualização bibliográfica em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais...* Salvador: ABEM, 1993, p. 33-48.

MeMuBa: processos de formação musical no contexto oral

Alda Oliveira

Universidade Federal da Bahia
olival@ufba.br

Flavia Candusso

Universidade Federal da Bahia
flavia.candusso@uol.com.br

Jean Joubert Freitas Mendes

Universidade Federal da Bahia
jean_joubertmendes@yahoo.com.br

Resumo: Resultados da pesquisa “MEMUBA: Mestres de Música da Bahia” são apresentados focalizando os processos de formação musical usados no contexto da cultura oral pelos mestres da tradição musical na Bahia das manifestações culturais: capoeira, candomblé, samba chula, samba de roda, terno de reis, banda de pífanos e chegança. Os dados do estudo mostram que as práticas educativas institucionalizadas de educação musical parecem conter elementos gerados em outros ambientes culturais, mas que não são devidamente reconhecidos e estudados. São apontados os principais aspectos usados pelos mestres de música no contexto oral que podem contribuir com subsídios para programas de formação docente em música, possibilitando uma formação contextualizada, multicultural e adequada de professores de música aos vários ambientes socioculturais.

A pesquisa

Embora as pesquisas sobre ensino e aprendizagem musical nos contextos extra-escolares e de tradição oral tenham aumentado, constata-se que a produção destes conhecimentos continua ficando principalmente nas bibliotecas das universidades ou no meio acadêmico. A falta de acesso dos profissionais da área de educação musical a este tipo de informação se traduz no desconhecimento do “jeito brasileiro” de aprender música (OLIVEIRA, 2000a) e na perpetuação de sistemas de ensino e aprendizagem que não respondem às problemáticas atuais.

Para reverter esta situação e contribuir na formação continuada dos professores para uma atuação mais eficaz na realidade das salas de aula das escolas brasileiras, a pesquisa “Mestres de Música da Bahia” vem com o intuito de documentar, refletir e discutir os saberes, competências, valores e atitudes dos detentores de saberes pedagógicos no contexto oral, visando oferecer fundamentos para uma atualização da teoria e da metodologia da Educação Musical. O estudo pertence à linha de pesquisa “Memórias e Histórias Relacionadas com o Ensino de Música na Bahia”, dentro do macro-projeto “Espaços de formação musical: a educação musical entre o formal e o informal” (UFRGS-UFBA). O sub-projeto “MeMuBa On-Line: mestres de música da Bahia” tem como proposta de divulgar eletronicamente os resultados desse trabalhos, tornando-os disponíveis em um sítio, que como centro virtual de referência utiliza as novas tecnologias para superar o impasse das produções acadêmicas regionais. “As tecnologias digitais” – afirma Levy -

“surgiram, então, como a infra-estrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação” (LEVY, 1999, p. 32).

A pesquisa pressupõe que as práticas educativas institucionalizadas de educação musical que ocorrem no interior das escolas não estão isoladas daquelas geradas em outros ambientes. Considerando que a música é elaborada em um cenário que envolve a construção e interpretação das relações sociais (ARROYO, 1999; BLACKING 1995; MEERIAM, 1964; MENDES, 2004), “tudo o que se passa no âmbito daquilo a que nos costumamos a dar o nome de *educação*, acontece também dentro de um âmbito mais abrangente de processos sociais de interações chamado *cultura*” (BRANDÃO, 2002, p. 25). Ou seja, existe uma apropriação de alguns hábitos musicais adquiridos culturalmente em outros ambientes quer seja a família, os mestres da cultura, os amigos ou os meios de comunicação, que intencionalmente ou não se tornam parte de nós e confluem na nossa atuação profissional.

Como campo empírico, a pesquisa investiga o ensino e aprendizagem musical a partir das falas e atuações de mestres de música. O estudo aborda as conexões entre conhecimento individual e aprendizagem social em educação musical. O projeto, que conta com o apoio do CNPq, utiliza uma metodologia qualitativa, com técnica de coleta de dados baseada na história oral e de vida, assim como processos de construção e organização de textos específicos para formato eletrônico.

Em termos dos limites, os dados foram coletados na Bahia e cobriram as seguintes manifestações culturais: capoeira, candomblé, ternos de reis, samba-de-roda, bandas de pífanos e chegada¹.

Referencial teórico

A temática da articulação pedagógica entre o que se faz nos contextos oral e acadêmico é ainda recente e desafiadora, não somente no Brasil, como em outros países. O assunto começou a ser abordado a partir das mudanças de paradigmas que questionam as tradicionais metodologias de ensino e provocam uma crise de identidade nas instituições e nos professores.

¹ Nas manifestações culturais colaboraram com a pesquisa os seguintes mestres:

- Capoeira: Mestres João Pequeno de Pastinha, Mestre Bola Sete, Mestre Faísca e Mestre Ciro de Salvador;
- Candomblé: o alabê Rubinho do terreiro Ilê Axé Opó Afonjá de Salvador;
- Samba Chula: Mestre Nelito do grupo Os Vendavais – Salvador;
- Samba de Roda: Evanildo do grupo Samba Resgate de Maragogipe e seu João Gomes do grupo Pisadinha do Pé Firme de Irará;
- Terno de Reis: dona Carmelita Sales do grupo Rei Roubado de Aramari, seu João do grupo de Reis de Casa; Vermelha de Queimadas, seu Nego do grupo de Reis de Riacho da Vaca em Caetitê;
- Banda de Pífanos: seu Landinho Pé de Bode de Canudos e seu Ademário do grupo Pífanos de Araçonga de Nova Soure;
- Chegança: seu Edmundo Passos de Jesus do grupo Fragata Barca Nova Feminina de Saubara.

No Brasil, os estudos sobre os contextos não-escolares de educação musical parecem surgir a partir do interesse nas formas de transmissão do conhecimento musical nas manifestações folclóricas (até a década de 80) e mais recentemente nas manifestações culturais. O crescimento das ações das organizações não governamentais, das mudanças da legislação e documentos decorrentes, assim como a partir das relações acadêmicas entre educação musical e etnomusicologia na pós-graduação deram um forte impulso no aprofundamento destas temáticas.

Os trabalhos de CONDE e NEVES (1984-85), OLIVEIRA (1986), RIOS (1997) foram pioneiros na investigação do uso de músicas vernáculas em programas de música e sobre processos de ensino e aprendizagem em contexto oral, trazendo à tona a necessidade de enxergar estes ambientes com a devida atenção, pois, como também ressalta Nzewi (2003), “a fluente transação da educação formal na tradição não pode ser facilmente apreciada por um tipo de mentalidade enquadrada em uma rígida fragmentação e compartimentalização da vida, atitudes, procedimentos e resultados, como exemplificado na educação realizada em sala de aula” (NZEWI, 2003, p. 14).

Os termos “formal” e “informal” começaram a ser questionados (OLIVEIRA, 2000a) e outros trabalhos levaram em conta uma articulação entre essas abordagens (HENTSCHKE, OLIVEIRA e SOUZA, 2000-2002). O trabalho procura evitar categorizações, definições dicotômicas, para não reduzir o objeto de estudo. Optou-se por uma abordagem dialética e não excludente (FREIRE, 1987; JORGENSEN, 2003) para que os dados coletados (entrevistas e observações) realizados no contexto oral dialoguem com as informações sobre o contexto acadêmico. A abordagem *pontes* (OLIVEIRA, 2005) para formação de professores em contextos multiculturais é também considerada para análise.

O conceito de zona interpretativa torna-se interessante para a pesquisa qualitativa multicultural, explicada por Bresler, pois “define um espaço onde o conhecimento, experiências e valores de pessoas de dentro e de fora interagem para criar novas compreensões” (BRESLER, 1989, p. 7), ou seja, quando os pesquisadores estudam uma outra cultura e quando a interpretação é baseada na cooperação entre o pesquisador (de fora) e as pessoas de dentro da cultura investigada. Essa atitude cooperativa é essencial para que a relação do êmico com o ético frutifique. Outras referências são: BRANDÃO (1983), BORGES (1996), ARROYO (1999, 2000a e 2000b), GOMES (1998), SANTOS (1998), STEIN (1998-99), PRASS (1998), OLIVEIRA (2000a e 2000b, 2001, 2005a e 2005b), SANDRONI (2000), BASTIDE (2001), LIMA (2001), MÜLLER (2001), CANDUSSO (2002), GREEN (2002), ABREU (2003), CRUZ (2003), WILLE (2003), ESTEVES (2004), JAFFURS (2004 e 2006), MENDES, (2004a e 2004b) QUEIROZ (2004), ALMEIDA (2005), ABIB (2006).

Processos de formação musical

Relacionando os dados com a abordagem pontes (OLIVEIRA, 2005), nota-se que os mestres desenvolvem atitudes positivas quando trabalham com aprendizes, ou seja, mencionam boa vontade, amor, relação de afeto e confiança, desde quando eles demonstrem querer aprender. Consideram-se também importantes para uma formação contextualizada as atitudes e comportamentos de observação cuidadosa do outro (atitude ética/êmica), naturalidade nas ações e relações de ensino-aprendizagem, com a música e demais artes. Em um artigo sobre o ensino da capoeira, Abib (2006) se remete ao ato do mestre pegar na mão do aluno para levá-lo a tocar um instrumento musical. Nesta pesquisa, um dos mestres em ação faz este “carinho docente”, ou seja, em vez de recriminar o aluno quando erra o ritmo, o mestre segura sua mão, e toca o atabaque no ritmo correto até que o aluno consiga sozinho acompanhar o grupo no andamento, sem nenhum comentário avaliativo verbal ou retirada do aluno da roda de capoeira. Os saberes técnicos e humanos, as habilidades essenciais para uma adequada performance da manifestação cultural, a expressividade no uso dos materiais da cultura e o desenvolvimento da sensibilidade e do afeto na relação com o outro são outros dos aspectos relevantes encontrados nos dados coletados.

Nas entrevistas observa-se o “jogo brincante-afetivo” da personalidade criativa do mestre, a “roupagem de mito” com a qual os aprendizes e ex-discípulos revestem os antigos mestres, o intrincado tecido de atuação sociocultural dentro do contexto de ação.

Consideram-se como principais diferenciais da formação no contexto oral: o ensino contextualizado (tanto na música como no aspecto social); a 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; noção de pertencimento que é traduzido em desejo de aprender; a flexibilidade espaço-tempo; a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem; o convívio intergerações e o respeito pelos mais velhos; a colaboração em termos de gestão e administração entre os participantes; a responsabilidade compartilhada; o trabalho de desinibição do aprendiz para a prática musical; a introdução da inovação que não descaracteriza o velho (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. Estes aspectos podem ser considerados relevantes para uma atualização da educação musical escolar.

Diante dos dados coletados, o pressuposto do estudo parece estar confirmado, já que as práticas educativas institucionalizadas de educação musical que ocorrem no interior das escolas não

estão totalmente isoladas daquelas geradas em outros ambientes. Através desta pesquisa, observa-se que existe uma influência dos contextos orais nos ambientes escolares que é obscurecida. Acontece uma apropriação de alguns hábitos musicais gerados em outros ambientes, quer seja a família, amigos, mestres ou meios de comunicação, mas que em geral, não são assumidos e nem encarados de forma séria pelos atores do processo. O trabalho de formação usado pelos mestres investigados parece permear inconscientemente algumas das práticas docentes e discentes em música. Essa influência, porém, não tem sido devidamente estudada e aprofundada dentro dos contextos de formação de professores de música. No ambiente escolar, de modo geral, não se tem a preocupação em saber o que os alunos fazem fora da escola, tanto em relação às atividades culturais das periferias como em relação ao domínio das novas tecnologias em famílias abastadas. Por falta de preparo técnico, político e filosófico, a educação formal tem dificultado o processo de ensino e aprendizagem musical pela distância que mantém dos multifacetados contextos culturais locais.

As instituições escolares tentam homogeneizar a heterogeneidade social, oferecendo conteúdos desprovidos de uma reflexão política em relação a o quê aquele assunto representa para aquele aluno, deixando de valorizar o que há de positivo nas culturas de cada um. Assim, os resultados são, às vezes, catastróficos, pois o indivíduo despido de sua identidade, vai “aprendendo” a ser diferente, padronizando-se de acordo com um modelo idealizado e descontextualizado de professor/aluno sem antes se conhecer verdadeiramente. Esse professor/aluno deveria antes estar liberto de suas amarras de preconceito sociocultural, assumir e aprofundar suas “raízes”, compreendê-las, para depois articulá-las com novos conhecimentos e ser capaz de desenvolver um estilo próprio que lhe fosse peculiar, e que atendesse às necessidades da sociedade organizada. É aqui que nos apoiamos em Paulo Freire, como idealizador da “concepção dialógica, problematizadora, conscientizadora e libertadora da educação, como alternativa à educação tradicional” (FREIRE *apud* FERNANDES, 2001, p. 23). O autor interrelaciona e integra as dimensões cognitivas, afetivas, sensitivas, éticas, estéticas e políticas dos seres humanos”.

VIANNA (2006) nos lembra que o conceito de inclusão cultural precisa ser repensado, pois quando se fala em inclusão, se pressupõe que o centro tem aquilo que falta à periferia e que na periferia não tem “cultura”. Esse talvez seja um dos principais empecilhos e desafios que as instituições formais hoje têm a superar, especialmente na área de formação musical. Não se quer defender aqui nem o isolamento dos guetos da academia e das comunidades das periferias, mas sim que haja uma filosofia de formação contextualizada, realista, onde professores e alunos possam articular-se dentro dos contextos plurais em que vivem, debruçando-se nas atividades e processos

típicos de duas realidades, sem distorções, desapropriações, desvalorizações, desconfigurações e preconceitos.

Os depoimentos dos mestres expressam o desejo de uma prática abrangente, plural, que considere os saberes sem perder de vista os valores intrínsecos de cada cultura, contemplando sua complexidade em relação aos aspectos sociais. Uma Educação Musical que pretenda ser efetiva deve considerar sua própria música e os diversos sinais de aprendizagem elaborados, testados, e valorizados pelos integrantes da cultura onde ela atua.

Concluindo, lembramos o depoimento de Mestre Bola Sete (2003) e o texto de Felix. Para Bola Sete,

[...] a filosofia da capoeira é passada através do tempo e demora muito para ser assimilada: ela deve fazer parte da nossa própria vida, ela é o espelho da vida. O exercício da falsidade, da malícia, do auto-controle você leva p'ra vida. Então não é de um dia pr'o outro que você assimila esta filosofia.

Para Felix,

As decisões da sociedade passam pelas instâncias do político, do econômico e do cultural e são definidas em nível ideológico;[...] todo povo que tiver a 'história na mão' como instrumento de construção, [...] com mais segurança, será dono do seu presente e do seu futuro (FELIX, 1998, p. 19).

Referências

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Os velhos capoeiras ensinam pegando na mão. *Cadernos CEDES* vol. 26, n. 68. Campinas: Unicamp, 2006. Pp. 86-98.

ABREU, Frede. *O Barracão do Mestre Waldemar*. Salvador: Organização Zabaratana, 2003.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. *Educação musical não-formal e atuação profissional: um survey em oficinas de música em Porto Alegre – RS*. Dissertação de Mestrado em Educação Musical. Orientadora: Dr^a Luciana Marta Del Ben. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2005.

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Tese de Doutorado em Música. Orientadora: Dr^a Elizabeth Lucas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 1999.

_____. Transitando entre o “formal” e o “informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. *Anais do VII Simpósio paranaense de educação musical*. Londrina, 2000. Pp. 77-90.

_____. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM* n. 5. Porto Alegre, 2000. Pp. 13-20.

BASTIDE, Roger. *O Candomblé da Bahia: Rito Nagô*. Trad. Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BORGES, Adalvia de Oliveira. *O processo de transmissão do conhecimento no Ilê Axé Opó Afonjá*. Dissertação de Mestrado em Etnomusicologia. Orientadora: Dr^a Ângela Lühning. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Casa de Escola: cultura camponesa e educação rural*. Campinas: Papirus, 1983.

_____. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRESLER, Liora. The interpretive zone in international qualitative research. *Revista Em Pauta*, vol. 12, pp. 5-48, PPGMUS/UFRGS, 2001.

CALDAS, Alberto Lins. *Oralidade, Texto e História: para ler a História Oral*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

CANDUSSO, Flavia. *O sistema de ensino e aprendizagem musical da Banda Lactomia: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação Musical. Orientadora: Dr^a Alda Oliveira. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2002.

CAJAZEIRA, Regina Célia de Souza. *Educação continuada à distância para músicos da Filarmônica Minerva – gestão e curso Batuta*. Tese de Doutorado em Educação Musical. Orientadora: Dr^a Alda Oliveira. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2004.

CONDE, Cecília e José Maria Neves. Música e Educação Não-Formal. *Pesquisa e Música*, vol. 1 n. 1. Rio de Janeiro, 1984-85. Pp. 41-52

CRUZ, José Luiz Oliveira (Mestre Bola Sete). *Capoeira Angola: do iniciante ao mestre*. Salvador: Edufba/Pallas, 2003a.

_____. Depoimento aos autores em 11.12.2003b. Registro em fita cassete.

ESTEVES, Acúrsio Pereira. *A “Capoeira” da indústria do entretenimento: corpo, acrobacia e espetáculo para “turista ver”*. Salvador: A. P. Esteves, 2004.

FELIX, L. O. *História e memória: a problemática da pesquisa*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

FERNANDES, João Viegas. *Saberes, competências, valores e afectos necessários ao bom desempenho profissional do/a professor/a*. Lisboa: Plátano Editora, Ltda., 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Hampshire: Ashgate, 2002.

HENTSCHKE, Liane e OLIVEIRA, Alda e SOUZA, Jusamara. *Articulações de Processos Pedagógicos Musicais em Ambientes Escolares e Não Escolares: Estudos Multi-casos em Porto Alegre, RS e Salvador, BA*. Apoio CNPq. 2000-2002.

JAFFURS, Sheri E. The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. *International Journal of Music Education* vol. 22 n. 3. Sagepub, 2004. Pp. 189-200.

_____. The intersection of informal and formal music learning practices. *International Journal of Community Music* vol. 4. New York: New York University, 2006. Disponível em: <www.intljcm.com/articles/Volume%204/Jaffurs%20Files/Jaffurs.pdf>. Acesso em 18.05.06.

JORGENSEN, Estelle. *Transforming music education*. Bloomington: Indiana University Press, 2003.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Agostinho Jorge de. *Música tradicional e com tradição da rabeca*. Dissertação de Mestrado em Etnomusicologia. Orientador: Dr. Manuel Veiga. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2001.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 4ª ed. São Paulo, Loyola, 2002.

MENDES, Jean Joubert. F. “Escuta o tum e faz tum, tum”: a aprendizagem musical/cultural na formação identitária em um Terno de Congado de Montes Claros-MG. *ICTUS* v. 5, [Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA]. Salvador, 2004. Pp. 42-49.

_____. *Música e Religiosidade na Caracterização Identitária do Terno de Catopês de Nossa Senhora do Rosário do Mestre João Farias de Montes Claros-MG*. Dissertação de Mestrado em Etnomusicologia. Orientadora: Drª Ângela Lühning. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2004.

MERRIAM, Allan P. *The Anthropology of Music*. Evanston: Illinois, 1964.

NZEWI, Meki. Acquiring knowledge of the musical arts in traditional society. In: HERBST, Anri, NZEWI, Meki e AGAWU, Kofi (eds.). *Musical arts in africa: theory, practice and education*. Pretoria: University of South Africa, 2003. Pp. 13-37.

OLIVEIRA, Alda. *Frequency of occurrence of music elements in Bahian folksongs, using hand and computer analysis: suggestions for applications in music education*. Orientadora: Dra. Judith Jellison. Universidade do Texas em Austin, USA, 1986.

_____. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. *Anais do VII Simpósio paranaense de educação musical*. Londrina, 2000a. Pp. 15-34.

_____. Street kids in Brazil and the concept of teaching structures. *International Journal of Music Education*, vol. 35, 2000b. Pp. 29-34.

_____. Música na escola brasileira. Frequência de elementos musicais em canções vernáculas da Bahia utilizando análise manual e por computador: sugestões para aplicação na educação musical. Porto Alegre: ABEM, 2001.

_____. Music teaching as culture: introducing the *pontes* approach. *International Journal of Music Education*, vol. 23, 2005. Pp. 205-216.

_____. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. *Anais do XIV Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical*. Belo Horizonte: ABEM, 2005.

PRASS, Luciana. *Saberes Musicais em uma Bateria de Escola de Samba: uma Etnografia entre os "Bambas da Orgia"*. Dissertação de Mestrado em Educação Musical. Orientadora: Dr^a Maria Elizabeth Lucas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 1998.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: Luis Ricardo Silva Queiroz; Vanildo Mousinho Marinho. (Org.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba (EDUFPB), 2005, p. 49-65.

_____. Educação Musical e Cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 09, p. 99-107, 2004.

_____. Transmissão musical informal: Reflexões para as práticas de ensino e aprendizagem da Música. *Anais do XIII Encontro Anual da ABEM*. Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 669-676.

RIOS, Marialva Oliveira. *Educação Musical e Música Vernácula: Processos de Ensino/Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Educação Musical. Orientadora: Dr^a Alda Oliveira. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 1997.

SANDRONI, Carlos. Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. *Anais do XI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Belém: ABEM, 2000. Pp. 19-26

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von, PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). *Educação Não-Formal: Cenários da Criação*. Campinas: Unicamp, 2001.

STEIN, Marília Raquel Albornoz. Oficinas de Música: uma Etnografia de Processos de Ensino e Aprendizagem Musical em Bairros Populares de Porto Alegre. *Em Pauta* [Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS], vol. 14-15. Porto Alegre, 1998-99. Pp. 19-34,

VIANNA, Hermano. *Central da periferia*. Disponível em: <www.centraldaperiferia.globo.com>. Acesso em 25.05.06.

WILLE, Regiana Blank. *As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes: três estudos de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação Musical. Orientadora: Dr^a Liane Hentschke. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2003.

Merleau-Ponty e o corpo próprio: um estudo do duplo horizonte de corporalidade

Denise Andrade de Freitas Martins

Conservatório Estadual de Música Dr. José Zóccoli de Andrade
denisemartins@netsite.com.br

Resumo: Em busca de um novo olhar para o estudo de piano em sala-de-aula, e partindo do pressuposto de que os programas de piano fossem os responsáveis pelos conflitos existentes entre os diferentes objetivos de alunos e professores, é que se investigou a relação aluno-piano-professor em Conservatório Público Mineiro, com observação não-participativa ao longo de 6(seis) meses e aplicação de entrevistas. Para tal, buscou-se como principal suporte teórico, diante de tantos complicadores que emergiram da situação pesquisada, e analisada, o filósofo dos sentidos, o francês Merleau-Ponty, em seu livro Fenomenologia da Percepção, quando apresenta sua concepção de corpo fenomenológico, corpo próprio, que é o corpo da experiência desse mesmo corpo, e, cuja motricidade não é uma serva da consciência, mas um modo de ser-no-mundo. Isso implicou um duplo horizonte de corporalidade, trazendo à discussão os conceitos de esquema corporal, de figura e fundo e de sistema de equivalências de Merleau-Ponty.

Por saber que a motricidade não é da ordem de pura deliberação, que não há essência nem idéia alguma que não se atenha a um tempo e a um espaço, que não há no mundo indivíduos puros, mas seres-no-mundo, em busca de seu reencontro espontâneo de contato com as coisas e com o mundo, é que apresentamos, do filósofo Merleau-Ponty a concepção de esquema corporal, de figura e fundo, de sistema de equivalências, onde o corpo não se situa no mundo, no tempo e no espaço por uma simples fixação, mas por uma situação na qual ele se encontra; é seu exprimir-se no mundo, um duplo horizonte de corporalidade, um corpo para além da fisiologia, um corpo que se movimenta e se realiza enquanto constituição de uma potência, um ser-no-mundo.

O corpo próprio

Nosso corpo não tem suas partes desdobradas umas às outras mas envolvidas, formando um sistema, cujas partes não se apresentam a nós como órgãos isolados e responsáveis por funções fixadas ou mesmo determinadas. Não se pode atribuir determinada função a um certo órgão, isso é sobremaneira contestável e mesmo uma falácia do pensamento.

Estando nosso corpo no mundo em uma junção de suas partes, desde que é espacial e temporal, não se pode considerá-lo um objeto simplesmente. Ele aparece como postura diante de tarefas atuais ou possivelmente atuais, é o campo primordial de todas as nossas realizações ou pretensas realizações. Nosso corpo não está no espaço por uma fixação de posição, mas por uma situação na qual ele se encontra. Esse é o corpo próprio de Merleau-Ponty, que se apresenta na situação, onde figuras privilegiadas aparecem sobre fundos indiferentes, e esse corpo se projeta

inteiro, entrelaçado à tarefa que se propõe. Merleau-Ponty chama de esquema corporal essa maneira de se exprimir do corpo no mundo, existindo então o espaço exterior e o espaço corporal, cujo corpo apresenta uma estrutura de figura e fundo; o duplo horizonte de corporalidade do sujeito que se situa no mundo.

No caso do pianista, suas mãos e dedos seriam figuras do espaço corporal, enquanto os punhos, antebraços, braços, tronco, ísquios e pés seriam fundo. A sabedoria do nosso corpo não se encontra nas suas partes mais expostas e nem mesmo naquelas partes que se projetam em evidências. O nosso corpo não é constituído de suas partes, mas as partes é que se constituem em um todo indiviso. É essa a visão de corpo que se movimenta na Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty. Ao caminhar, percebemos que andamos no espaço exterior e que nossos pés são as figuras de nosso espaço corporal, que aparecem visíveis porque existe um fundo em nosso próprio corpo, invisível para nós mesmos.

Nosso corpo não é um espaço justaposto de órgãos, mas um emaranhado dos mesmos, que são responsáveis por nossa situação de ser no mundo, de existir. Para se ter a destreza de um gesto nas condições de um “sobre”, “sob”, “ao lado de”, “direita”, “esquerda” da figura sobre o fundo pleno do corpo, é preciso ligar mão e corpo por uma relação de espacialidade objetiva. Se o sujeito desta relação não estiver situado no mundo através, por meio, com o seu próprio corpo, nenhuma dessas palavras teria sentido algum. Sem esse aporte, todas essas palavras têm o mesmo sentido. Há de se admitir que a espacialidade do corpo não se distingue da espacialidade objetiva. Na intenção de tematizar o espaço corporal encontra-se nele o espaço inteligível.

Não se pode pensar no homem sem se pensar no mundo, a existência de um é devido à existência do outro, nosso corpo não é um fragmento do espaço, são os espaços que formam um sistema prático e é na ação que a espacialidade de nosso corpo se realiza. Nossos movimentos assumem o espaço e o tempo, e na banalidade adquirida pelos mesmos, pela repetição e pelo hábito, eles se esvaem, retomando uma significação original e passando despercebidos por nós mesmos.

Assentados em uma cadeira, o espaço pode nos ser dado numa intenção de simplesmente ser, de apreensão deste espaço, sem que haja a intenção de conhecimento em relação a esse espaço. Nosso corpo fica assim à disposição do que nos circunvizinha. Uma pessoa que está efetivamente numa situação não vê seus gestos e movimentos objetivamente. Seu corpo próprio é o seu meio de inserção neste mundo, desde que esse mundo lhe seja originalmente significativo. Saber-se em um lugar é uma extensão de vários sentidos.

Diante de uma situação familiar não procuramos pelas partes do nosso corpo interrogando-as quantas e quais são necessárias; simplesmente todas essas partes se envolvem sem que tenhamos de ordená-las. Para Merleau-Ponty (1994, p. 153-4): “Não é nunca nosso corpo objetivo que movemos, mas nosso corpo fenomenal, e isso sem mistério, porque já era nosso corpo, enquanto potência de tais e tais regiões do mundo, que se levantava em direção aos objetos a pegar e que os percebia”.

O comportamento humano pensado como um complexo sistema de circuitos provindos do cérebro em direção ao corpo é o mesmo que pensar em um banco de dados rejeitado pela fenomenologia da percepção. Estudos empíricos revelaram padrões diferentes de fluxo sanguíneo em jogadores de xadrez peritos e músicos hábeis e recentes pesquisas no campo da genética comportamental revelaram que a hereditariedade ajuda a moldar o meio ambiente familiar. Gardner (1998, p.163) fala que “as influências ambientais não são necessariamente puramente ambientais; elas podem refletir também influências genéticas”. Merleau-Ponty questionou as verdades científicas, esforçando-se na compreensão e descrição dos fenômenos, na defesa da inseparabilidade homem-mundo. Para Duarte Júnior (1996, p. 19): “Este é o mundo humano: um mundo que suplanta a simples dimensão física, que existe também enquanto possibilidade; que existe como um *vir-a-ser*.” E, para Madsen (1994, p. 95), “a verdade existe à parte de nossa percepção, somos ainda nós quem está percebendo.” Ou se admite ou se renuncia explicações fisiológicas, e não há como conceber a idéia de corpo e consciência a existirem isoladamente. Os conteúdos de uma experiência extravasam todos os sentidos, sejam táteis, visuais ou motores. Kochevitsky (1967) diz que a visão tem um papel fundamental no desenvolvimento da motricidade no ato pianístico. E, a audição opera como o juízo final, numa interferência corretiva e modificadora dos movimentos usados.

Benghi e Carvalho observaram que, (1994, p. 17), “[...] em música, à verificação do curso da ação é acrescida a fiscalização da produção sonora através do ouvido.” Varela (1992), em seus estudos sobre a cognição, ressalta que ela não é uma representação, mas uma ação corporizada, desde que o mundo que conhecemos não é pré-dado, mas enatuado através de toda nossa história por meio de um acoplamento estrutural. A palavra de ordem desse autor é “enação”, que significa “fazer emergir”, onde toma o termo emprestado à cognição e conduz suas articulações à inteligência, que diz deixar de ser a capacidade de resolução de problemas para ser a capacidade de ingressar em um mundo compartilhado de significações. E Fonseca (1996), em seus estudos de educação musical com enfoque enativo, observa que os caminhos só existem ao caminhar.

A motricidade

A motricidade é aqui compreendida enquanto intencionalidade original, onde o sujeito está numa atitude de um “eu posso” e não um “eu penso”. O movimento deixa de ser o pensamento de um movimento. A unidade intersensorial necessita de uma maior observação e investigação, pois ao contrário pode-se procurar erros onde não há. Quando erramos uma nota no registro extremo grave do piano, foi possivelmente porque nossa visão não guiou antecipadamente nosso movimento de mão, como figura de um fundo; essa mão não se deslocou sozinha, mas engendrada em um sistema corporal de equivalências. Para Merleau-Ponty (1994), o corpo tem seu mundo e os objetos ou o espaço podem estar presentes ao nosso conhecimento sem estar presentes ao corpo.

Nosso corpo é sempre um “agora” e aquilo que é passado incorpora-se ao presente, é o primeiro momento do movimento que inaugura a extensão do agora e do futuro, e os momentos subsequentes se limitarão a desenvolver. Mesmo que pareça absurdo, o difícil é inaugurar o agora, é iniciar uma peça musical, que, depois de iniciada, chega ao fim, a não ser que outras aparências surjam nesta trajetória, como: falha de memória, desconcentração, incômodos exteriores etc.. Executando uma peça musical, não se tem a noção de espaço e de tempo, somos eles mesmos, os próprios, nosso corpo os abarca.

Esse mesmo corpo apanha e compreende o movimento, e, é desse modo que se adquire o hábito, que é a apreensão motora de uma significação motora. Tal fato se verifica em uma forma de oitava na mão, quando essa mão aprendeu o tamanho dessa mesma distância, sem precisar tê-la medido em centímetros, e o ouvido é o juiz final. O aprendido não foi uma única oitava, mas a totalidade de oitavas no piano. Movimento e som se afinam em significado. A oitava do piano deixa de ser desconhecida do pianista, se mistura a ele, funde-se em seu movimento tátil. Para Merleau Ponty (1994, p.198), “a posição dos objetos está imediatamente dada pela amplitude do gesto que o alcança e no qual está compreendido”.

O hábito

Habituar-se é instalar-se nos objetos a ponto de fazê-los participar de nosso próprio corpo. É nosso poder expresso de dilatação e ainda de mudança quando tentamos anexar novos objetos ao nosso ser. Para Fonseca (1957), a aquisição de novos hábitos emerge de uma organização de estruturas novas de uma série de comportamentos motores resultantes de nossa experiência de vida.

O hábito acontece por um esforço corporal e não por uma designação objetiva. Quando se adquire um hábito, o espaço do objeto se integra ao espaço corporal, pois o hábito não reside

nem no pensamento nem no corpo objetivo, mas no corpo como mediador de um mundo. Quando se toca neste ou naquele piano, dado um tempo de contato, os ajustes necessários acontecem na execução de um certo tipo de repertório. Pianista e piano são apenas a passagem a um alvo pretendido, a música.

O corpo próprio, o corpo da experiência do corpo, o corpo fenomenológico de Merleau-Ponty é aquele que compreendeu e por isso adquiriu um hábito, deixando-se penetrar por uma significação nova. Percepção e pensamento têm um sentido intrínseco, nosso corpo é um núcleo significativo que nos conduz à essência de nós mesmos, de sermos um ser, um ser no mundo.

E com esse e neste mesmo corpo é que aprendemos e conhecemos o nó que existe entre nossa essência e nossa existência, reencontradas na percepção, em busca do contato espontâneo do homem com o mundo. O nosso situar-se, o nosso exprimir-se no mundo, um duplo horizonte de corporalidade.

Referências

BENGHI, Elizabeth; CARVALHO, Maria Antonieta. *Do corpo à leitura musical: uma pedagogia necessária*. Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista em Piano no Curso de Especialização em Música: Piano ou Cordas, Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 1994.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas: Papyrus, 1996.

FONSECA, Iraciara da Silva. *Processos enativos em educação musical*. Dissertação apresentada ao Conservatório Brasileiro de Música como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música - Área de Concentração em Educação Musical. Rio de Janeiro, 1996.

FONSECA, Maria Alice Gomes. *Os princípios gestaltistas e a aprendizagem motora*. Tese de Concurso à Cadeira de Pedagogia Aplicada à Música, da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil. Rio de Janeiro, 1957.

GARDNER, Howard; KORNHABER, Mindy e WAKE, Warrem. *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KOCHEVITSKY, George. *The art of piano playing: a scientific approach*. Evanston-Illinois: Summy-Birchard Company, 1967.

MADSEN, Clifford K. Pesquisa em música: ciência ou arte? In: *III Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)*. Salvador, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *De cuerpo presente. las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Trad. Carlos Gardini. Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 1992.

Música e educação infantil: saberes e práticas docentes sobre música

Roberta Alves Tiago

Universidade federal de Uberlândia
robertaalvestiago@yahoo.com.br

Myrtes Dias da Cunha

Universidade federal de Uberlândia
myrtesufu@gmail.com

Resumo: Esta comunicação pretende apresentar uma proposta de pesquisa em andamento, “Os saberes e as práticas docentes em Música na Educação Infantil”. O objeto de estudo são os saberes e as práticas que as professoras da Educação Infantil elaboram sobre a presença da Música na construção do conhecimento escolar. A metodologia escolhida inspira-se na etnografia e os dados serão coletados por intermédio das professoras da Educação Infantil (2ª etapa: 4 - 6 anos) por meio das técnicas etnográficas, como a observação participante, entrevista intensiva e análise documental, a fim de detectar as concepções que elas elaboram sobre importância da Música na construção do conhecimento escolar, especialmente, no processo de alfabetização. Portanto, optou-se, nesta proposta, investigar o cotidiano escolar, de um escola municipal de Educação Infantil da cidade de Uberlândia, MG.

1-Introdução

Apresentamos, neste trabalho, uma proposta de pesquisa em andamento, que está sendo desenvolvida com professoras de Educação Infantil da rede municipal de Educação da cidade de Uberlândia-MG. Essa escola caracteriza-se como de zona rural e atende alunos oriundos dos Assentamentos de Reforma Agrária da região e, também, alunos das famílias dos produtores rurais da região.

É sabido que a presença da Música no contexto escolar é uma constante, independente dos modelos de ensino variados e, na Educação Infantil, essa presença é também significativa. Com base em vários estudos (BRITO, 2003; FONTEERRADA, 2005; BEAUMONT,2003; MORAES et al, 2004; LOUREIRO, 2003), considera-se, hoje, que a música é essencial no currículo da criança até 6 anos por promover a interação e comunicação social entre as pessoas e a interação entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos de um mesmo sujeito.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, assistimos a diversas reformas na política e na estrutura do sistema educacional brasileiro, dentre elas, a obrigatoriedade do ensino de Arte. O ensino de Arte, nas escolas, está previsto na LDB (Lei nº 9394/96) sob o título Ensino de Arte. De acordo com o Capítulo II, Art.26, parágrafo 2º, “o ensino de arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Como disciplina obrigatória, está contemplada nos documentos curriculares do MEC destinados ao ensino básico: Referencial Curricular Nacional

para a Educação Infantil (até 6 anos), Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental (com duração de oito anos) e Ensino Médio (com duração de três anos), sendo que, nestes últimos, a Arte contempla as quatro modalidades ou sub-áreas: Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança e Música. (BRASIL, 1997).

Além desses documentos, a Música aparece também contemplada nos documentos oficiais brasileiros para a Educação Infantil, tais como: *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* e nas *Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil* (2006). Segundo o RCNEI, o ensino de Música emerge como proposta específica a ser ministrada por professoras unidocentes¹ e é considerado fundamental na Educação Infantil. (BRASIL, 1998, p. 45). De acordo com o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), a Música está presente no âmbito do “Conhecimento de Mundo”, que engloba as áreas: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Portanto, embora esteja contemplado na LDB, nos documentos referentes à Educação Infantil e considerando a riqueza e amplitude de possibilidades, na nossa tradição escolar, o Ensino de Arte² tem sido considerado menos importante que outros componentes curriculares. Apesar de os documentos curriculares justificarem a implantação e consolidação deste ensino, as realidades permanecem muito distantes desse processo. Muitas vezes, essa área tem sido vista somente como suporte para outras disciplinas e, nem sempre, a Música é tratada como área de conhecimento. Além do pouco espaço ocupado na Educação Infantil, tem-se, ainda, a questão do despreparo do professor para o trabalho com Música devido à pouca, ou nenhuma, formação musical.

Assim, de modo geral, a escola é marcada pela ausência da música, como disciplina curricular. Mas isso não significa considerar que ela não esteja presente. Pois, embora ausente dos currículos, como disciplina, a Música está presente em diversas atividades de recreação, festividades no cotidiano de alunos e, sobretudo, nos saberes e práticas de professoras unidocentes.

Essa presença na Educação Infantil ocorre de maneira ampla e bastante diversificada e poderá abranger aspectos do ensino de Música como área de conhecimento e, portanto, como linguagem e como recurso didático-pedagógico, nas situações em que as professoras trabalham com outras áreas por meio da Música, buscando integrar as diversas áreas do conhecimento. Neste último caso, as práticas são designadas como interdisciplinares e constituem nosso objeto de investigação.

¹ No campo da Educação Musical este termo é utilizado para designar as/es professoras/es que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (primeiro e segundo ciclos ou primeira à quarta série).

² Optamos pela grafia do termo Arte, assim como Música, em letra maiúscula quando queremos designar áreas de conhecimento e disciplinas escolares.

2- Pressupostos teóricos e objetivos

No contexto escolar, as professoras constroem, com seus pares e com os alunos, sua maneira de trabalhar os conteúdos, no caso, a Música, de modo a desenvolver um conhecimento escolar sobre ela mediante seu uso. É a partir dessa perspectiva que o presente estudo tem por objetivo investigar os saberes e as práticas que professoras da Educação Infantil elaboram sobre Música na construção do conhecimento escolar, especialmente, no processo de alfabetização. Assim, entendemos que as professoras são responsáveis pelas práticas educativas que desenvolvem nas salas de aula e que os saberes que subsidiam tais ações são construídos no percurso de suas carreiras, envolvendo suas formação inicial e continuada e, também, suas próprias experiências de vida. Desse modo, propomo-nos a investigar a forma como a Música manifesta-se no cotidiano escolar da Educação Infantil, nas práticas educativas realizadas por professoras unidocentes; registrar e analisar as concepções sobre as funções da Música nas ações pedagógicas das professoras, principalmente nas interações com os alunos; registrar e analisar como a Música mostra-se em documentos escolares, a fim de verificar como está representada, oficialmente, na escola. Para tanto, optamos no presente estudo, por investigar o cotidiano de uma escola rural da rede municipal de Educação Infantil da cidade de Uberlândia, MG –EMEI.

O conhecimento escolar, de acordo com Cicillini (2002), é diferente do conhecimento cientificamente produzido. O conhecimento escolar, além de possuir suas características próprias de produção no ambiente da sala de aula, é também produto da interação com outras formas de conhecimento produzidos em diferentes instâncias. Corroborando esta visão, Arnay (1997) defende que o conhecimento escolar é um tipo de conhecimento produzido no ambiente escolar a partir da interação com outras formas de conhecimento. É um conhecimento socialmente compartilhado.

Nesse sentido, podemos considerar que as professoras unidocentes da Educação Infantil são responsáveis pelo desenvolvimento musical das crianças, quando não se tem, nesse contexto, a presença do professor especialista, e, portanto, utilizam a Música como recurso na construção de diversos conhecimentos desenvolvidos.

Partindo da hipótese de que os conhecimentos escolares específicos são construídos nas interações com outras áreas de conhecimento e levando em conta também que a Música, na Educação Infantil, assim como as outras linguagens a ser trabalhadas na escola, não deve ser compartimentalizada em uma disciplina estanque, acreditamos que o trabalho desenvolvido na Educação Infantil pode ser realizado de forma conjunta com as outras áreas de conhecimento e em diferentes momentos da rotina escolar. Para tanto, nossa análise configurar-se-á em distintas

situações nas quais a Música emerge, como: na sala de aula, no recreio, no pátio, e buscaremos compreender as correntes funções e empregos da Música na escola, tais como: comemorações de datas cívicas, formação de hábitos, atitudes e regras de comportamento, memorização de conteúdos, para disciplinar, entre tantos outros. Nesse sentido, pretendemos apreender e analisar os significados e sentidos atribuídos ao papel da Música como uma das linguagem abordadas na Educação Infantil.

Buscando conhecer concepções que as professoras elaboram em suas práticas cotidianas sobre a presença da Música na construção deste conhecimento escolar cotidiano, encontramos a pesquisa qualitativa como metodologia indicada para o presente estudo, utilizada no campo da Educação e como importante tradição etnográfica de acordo com a pesquisa antropológica. Segundo Rey (2002), a etnografia foi pioneira no uso de métodos qualitativos e foi a partir dos estudos desenvolvidos nesta área que a educação formulou uma metodologia qualitativa própria.

3-Procedimentos metodológicos utilizados

Considerando que “a sala de aula não é o único espaço onde se processa a formação do profissional da educação e do professor, apesar de se constituir num espaço fundamental deste processo” (CUNHA, 2000, p. 4), podemos considerar que o estudo dos saberes docentes, identidades docentes, a formação docente e as subjetividades, neste espaço, vem ao encontro de nossos objetivos em verificar as concepções que as professoras constróem sobre a importância da presença da Música na construção do conhecimento no cotidiano escolar.

Dadas as características desse objetivo, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, visto que investigar os saberes e práticas das professoras sobre a presença da Música, na construção do conhecimento no cotidiano escolar, implica a construção de um método coerente com a natureza desse tipo de trabalho.

A metodologia escolhida inspirou-se na etnografia. A etnografia é um tipo de pesquisa que envolve o contexto cultural dos quais os indivíduos ou grupos pesquisados, estão inseridos, podendo ser compreendida por meio da abordagem qualitativa (SILVA, 1997). Os dados foram coletados com as professoras da Educação Infantil que atuam na 2ª etapa, na faixa etária de 4-6 anos de idade, mediante técnicas etnográficas, como a observação participante, entrevista intensiva e análise documental. Assim, a opção pela observação participante deve-se à possibilidade de visualizar situações naturais e concretas nas quais a Música acontece: sala de aula, recreio, pátio, datas comemorativas, etc.

Foram realizadas entrevistas com as professoras colaboradoras da Educação Infantil no intuito de aprofundar questões e esclarecer os problemas observados, propiciando, assim, que certos dados, coletados mediante observação participante pudessem ser aprofundados.

Por meio da análise documental, foram analisados as Diretrizes Curriculares do Município para a Educação Infantil (2006), o Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada, os planos de aula e os diários de classe das professoras colaboradoras, no sentido de verificar como a Música manifesta-se no cotidiano escolar. Corroborando essa idéia, André (1995) defende que “os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

4- Algumas reflexões e análises preliminares

No sentido de propor reflexões e discussões a respeito da presença da Música no contexto da Educação Infantil, com base nos saberes e práticas de professoras que nos têm levado a pensar as distintas possibilidades de trabalhos com Música em sala de aula de modo a orientar os/as educadores/as e contribuir para o trabalho que estes/as realizam em diferentes áreas do conhecimento. Seja de acordo com uma abordagem que considere a Música como área de conhecimento e, portanto, como linguagem, ou como recurso didático em outras áreas do conhecimento, estas reflexões caminham no sentido de conscientizar os professores/as sobre sua importância e necessidade no contexto educativo.

Nesse sentido, o trabalho com Música na escola, poderá ser mais bem conduzido, levando-se em conta a necessidade do educador buscar, nesta área, complementação de sua formação, de modo que alguns modelos, concepções e conceitos já estabelecidos sejam (re)construídos e (re)contextualizados à luz de novos paradigmas educacionais e musicais.

Com base nos dados coletados, por meio das técnicas etnográficas, como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise documental, podemos observar que, de um modo geral, a escola é marcada pela presença/ausência de música. E “embora presente em diversas atividades de recreação, festividades, sobretudo, no cotidiano de alunos e professores, observa-se que a Música, como disciplina, está ausente dos currículos” (LOUREIRO, 2003, p. 11).

Ao registrarmos as concepções que as professoras têm sobre a importância da Música no contexto escolar e como a Música está na Educação Infantil, podemos também verificar que, a Música, como recurso didático-pedagógico, tem prioridade nesse contexto, e sua presença é significativa no cotidiano educacional.

5- Considerações Finais

Diante do exposto, finalizamos as reflexões e análises preliminares considerando, em primeiro lugar, que a Música na Educação Infantil é fundamental e faz parte do dia-a-dia das crianças no contexto escolar e também das práticas pedagógicas das professoras colaboradoras da pesquisa. A Música na Educação Infantil aparece contemplada, como recurso didático-pedagógico, nas práticas e no discurso das professoras de forma interdisciplinar e/ou como auxílio no processo de alfabetização das crianças da Educação Infantil, 2ª etapa na faixa etária de 4-6 anos.

Assim, esta pesquisa justifica-se, primeiramente, pela necessidade de conhecer as maneiras e circunstâncias em que Música se faz presente no cotidiano escolar, no caso, Educação Infantil, e o modo como as professoras de Educação Infantil utilizam a Música no processo de alfabetização.

A partir do desvelamento sobre a presença da Música na Educação Infantil, por intermédio dos saberes e práticas das professoras, poder-se-á, em pesquisas futuras, propor caminhos para o ensino de Música na escola destinados aos professores em formação inicial (seja em cursos de licenciatura em Música ou Pedagogia), ou continuada e para os formadores de professores preocupados com o ensino de Música. E também de modo que as experiências e práticas musicais diversificadas presentes no cotidiano escolar possam constituir-se em fonte de um trabalho de Música.

Acreditamos que nossa pesquisa poderá contribuir, ainda, para encorajar os profissionais da Educação Infantil a desmistificar a idéia de Música apenas como *laissez-faire* e também a concepção de que, para as crianças pequenas, a Música é “uma perfumaria/ um adereço” e não objeto de conhecimento (MORAES *et al*, 2004).

Referências

ANDRÉ, Marli. A abordagem qualitativa de pesquisa. In: _____. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995. p. 15-25.

ARNAY, J. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: RODRIGO, M.J & ARNAY, J. (Org.). *Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança*. São Paulo: Ática, 1997, p. 37-68.

BEAUMONT, Maria Teresa de. *Paisagens polifônicas da Música na escola: saberes e práticas docentes*. Dissertação (Mestrado). 2003. Universidade Federal de Uberlândia. 122p.

BEYER, Ester. Fazer ou entender música? In: BEYER, Ester (Org.). *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 9-31.

BRASIL. Lei nº 9.394. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Promulgada em 20 de Dezembro de 1996. Editora do Brasil.

_____. MEC. Nova LDB – *Lei Diretrizes e Bases da Educação*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Volume 3- Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Volume.1- Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRITO, Teca Alencar. *Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003. 204 p.

CICILLINI, Graça A . Conhecimento científico e conhecimento escolar: aproximações e distanciamentos. In: CICILLINI, Graça A., NOGUEIRA, Sandra V. (Orgs) *Educação Escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2002. p.37-66.

CUNHA, Myrtes Dias da. *Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula*. Campinas: UNICAMP – Faculdade de Educação, 2000. Tese de doutorado.

_____. Cotidiano e processo de formação de professores. In: CICILLINI, Graça A., NOGUEIRA, Sandra V. (Orgs) *Educação Escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 67-84.

FONTEERRADA, Trench de Oliveira. *De tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

GONZALEZ REY, Fernando L. Diferentes abordagens para a pesquisa qualitativa, fundamentos epistemológicos. In: *Pesquisa Qualitativa em Psicologia*. Caminhos e desafios. Trad: Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 1-51.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MORAES, Elizabeth dos Reis (*et all*). Música e natureza na educação infantil: idéias a mil. In: SOUZA, Jusamara; HENTSCHEKE, Liane; WOLFFENBÜTTEL (Orgs.). *Música para professores: experiências de formação continuada*. Porto Alegre: Editora e Gráfica Metrópole, 2004. P. 11-32.

NOVAIS, Gercina Santana.,CICILLINI, Graça Aparecida. Identidade e gênero: um estudo das representações de pós-graduandos em educação. In: CICILLINI, Graça A., NOGUEIRA, Sandra V. (Orgs.) *Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2002. p.103-113.

SILVA, Walênia Marília. Aspectos de um estudo etnográfico. *Música Hoje*, Belo Horizonte, n. 4, p.50-63, 1997.

Musica na educação infantil: cenas cotidianas em instituições municipais de Campina Grande-PB

Maura Penna

Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
m_penna@terra.com.br

Rosemary Alves de Melo

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
rosy_melo@hotmail.com

Resumo: Neste artigo, analisamos algumas “cenas cotidianas” de práticas pedagógicas envolvendo música, com base em dados coletados através de observações e entrevistas com as professoras, no 2º semestre de 2004, junto a duas turmas de educação infantil, com crianças de 5 a 6 anos, em instituições municipais da cidade de Campina Grande, Paraíba. Mostramos como a música era encarada como mais uma atividade para/com as crianças, com objetivos diversos: música (a) acompanhando atividades cotidianas (lanche, oração, recreio, fila, etc.); (b) em função do processo de alfabetização; (c) para acalmar e relaxar, através de audição ou canto; (d) na preparação de apresentações para os pais, relacionadas ao calendário de eventos comemorativos. A análise de algumas cenas exemplares revela a ausência de objetivos propriamente musicais e a falta de conhecimentos básicos, como, no caso do canto, de princípios de colocação da voz. Assim, embora o *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil* proponha a música como um dos eixos de trabalhos para a prática pedagógica, sendo este nível de ensino, portanto, um campo potencial para a educação musical, esta potencialidade não se realiza. A proposta do Referencial não é trabalhada pelas professoras, em virtude da ausência de conhecimentos musicais básicos em sua formação profissional. A atuação das professoras baseia-se, portanto, naquilo que “sempre se fez” nas instituições de educação infantil, em práticas mantidas pela tradição e reproduzidas em materiais didáticos, inclusive CDs.

Muito se tem discutido e proposto com respeito à educação musical na educação básica, em seus vários níveis. No entanto, pouco se conhece – de modo sistemático – das práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar, principalmente fora dos grandes centros do país. Apesar de a música constituir um dos eixos de trabalhos para a prática pedagógica propostos pelo *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 1998)¹, poucos são os estudos que apresentam dados empíricos coletados em instituições públicas (cf. NOGUEIRA, 2005, p. 1). No entanto, na educação infantil ocorrem práticas de educação musical, mesmo na ausência de um profissional com formação específica, o que não podemos desconsiderar.

Buscando descrever e analisar as práticas pedagógicas, envolvendo música, desenvolvidas em instituições municipais de educação infantil da cidade de Campina Grande, Paraíba, trazemos aqui algumas “cenas cotidianas”, observadas em duas turmas de pré-escolar II (que denominaremos A e B), que atendiam crianças de 5 até 6 anos². Os dados foram coletados no 2º semestre letivo de

¹ Para facilitar as remissões, trataremos o *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil* – especificamente o volume 3 - como RCNEI. Neste documento, a Música constitui um dos eixos de trabalho do campo de experiências relativo ao “Conhecimento de Mundo”, ao lado de Movimento; Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; Matemática.

² Na Rede Municipal de Campina Grande, a organização das turmas das instituições de educação infantil (denominadas “creches”), obedece ao seguinte modelo seriado: Berçário, para crianças de até 1 ano; Maternal I e Maternal II, para

2004, durante uma pesquisa de campo que visava, prioritariamente, a análise das práticas pedagógicas em artes visuais desenvolvidas nestas turmas (MELO, 2005)³. No entanto, para uma posterior análise em equipe, foram registradas sistematicamente, no diário de campo, as atividades musicais realizadas, sendo ainda feitas gravações em áudio, sempre que pertinentes – como em atividades de canto. Foram realizadas, ainda, entrevistas com as professoras, a respeito de sua formação, sua prática pedagógica e sua experiência com as linguagens artísticas. Estes dados estão agora sendo analisados⁴, buscando compreender o papel da música no cotidiano da educação infantil.

Antes de mais nada, é preciso assinalar que, até certo ponto, as turmas observadas eram privilegiadas, na medida em que as duas professoras tinham formação específica em nível superior (concluída ou em curso), através da Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil, pela Universidade Estadual da Paraíba. Além disso, as duas creches públicas municipais selecionadas – localizadas em um bairro de renda média e em um distrito afastado da cidade – eram relativamente bem estruturadas para o atendimento às crianças de zero a seis anos, quanto à aparência física, espaço arquitetônico, mobiliários e materiais de apoio. Entretanto, embora a música estivesse presente cotidianamente nas turmas observadas, faltavam recursos para desenvolver um trabalho pedagógico mais consistente: nas salas de aula não havia brinquedos ou objetos musicais – industrializados ou construídos com sucata –, CDs, fitas ou vídeos musicais. Cada creche dispunha apenas de um aparelho de som portátil, comprado com a contribuição dos pais das crianças, e os CDs utilizados em aula eram adquiridos pelas próprias professoras, para seus acervos particulares.

Por outro lado, aspectos da organização da rotina de trabalho revelavam a adoção de um modelo educacional mais adequado às escolas de ensino fundamental, predominando, no planejamento das professoras, as práticas nas áreas de linguagem oral e escrita e de matemática, não constando explicitamente espaços reservados para as artes, os jogos e as brincadeiras, tão importantes na educação infantil.

As práticas pedagógicas envolvendo música, observadas nas duas turmas de educação infantil, podem ser assim agrupadas: música (a) acompanhando atividades cotidianas (lanche, oração, recreio); (b) em função do processo de alfabetização; (c) para acalmar e relaxar, através de audição ou canto; (d) na preparação de apresentações para os pais, relacionadas ao calendário de eventos comemorativos. A seguir, analisamos algumas cenas exemplares de cada categoria.

crianças de 2 a 3 anos; Pré-Escola I e Pré-Escola II para crianças de quatro a cinco anos. A oficialização do início do Ensino Fundamental com a idade de 6 anos só ocorreu com a promulgação da Lei nº11.274/06, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006). No entanto, já em 2004, as creches de Campina Grande só atendiam crianças até 5 anos.

³ Esta coleta foi realizada com quatro turmas, de creches distintas, mas selecionamos, para o presente trabalho, as duas turmas em que a presença da música era maior.

⁴ Esta análise constitui a etapa inicial de uma pesquisa mais ampla sobre a música na educação infantil, visando ajudar a definir com mais clareza os encaminhamentos posteriores.

- CENA 1

Profa. A começa a chamar cada criança pelo nome e elas vão formando uma fila para sair para o recreio. Em seguida, ela começa a conduzi-las e a cantar (com uma conhecida melodia):

“Eu vou, eu vou,

Pro parque agora eu vou...

Trá, lá, lá, eu vou, eu vou...”

Na volta do recreio, as crianças fazem fila, cantando a música de roda *Teresinha de Jesus*.

Na turma A, essas canções eram repetidas todos os dias, como instrumento de formação de hábitos disciplinares, configurando uma prática de “adestramento”, passível de críticas:

Por entender que as atividades são significativas e têm um PARA QUÊ, não adotamos rituais, tais como músicas, por exemplo, para anunciar o que será feito. A música dá contribuições extremamente ricas tanto cultural quanto psicologicamente (para o equilíbrio das ações infantis), mas não deve ser, por hipótese alguma, utilizada como forma de condicionar as crianças, atraindo-as para alguma atividade. Isso seria domesticá-las, quando estamos interessados na construção de sua autonomia. (KRAMER, 2003, p. 88)

Nas canções para anunciar atividades – como o lanche ou a hora de contar histórias –, cujo uso era freqüente nas duas turmas pesquisadas, a música tem uma função instrumental, não sendo valorizada como parte dos conhecimentos e da cultura das crianças. O próprio RCNEI (p. 47) reconhece este uso corrente da música como suporte, para atender “a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem”.

- CENA 2

Profa. B chama: – “Pessoal, venham para as mesas, vamos fazer uma atividade.”

[...] Ela prega um cartaz com a letra da música: *Não atire o pau no gato*, uma versão politicamente correta de *Atirei o pau no gato*:

“Não atire o pau no gato, to, to,

Porque isso, so, so, não se faz, faz, faz,

O gatinho, nho, é nosso amigo, go,

Não se pode maltratar os animais, miau!”

[...] A professora pergunta:

- “O que é que diz essa música?”

Várias crianças respondem ao mesmo tempo:

- “Não pode fazer mal aos animais.”

A professora pergunta:

- “Como é que começa cantando essa música? Vamos cantar?”

Ela canta junto com as crianças. Em seguida, avisa:

- “Olha, vocês vão receber no caderno de vocês, agora, essa música que Tia fez aqui. Olha, Tia colocou no caderno de todo mundo e todo mundo vai receber. Vai colocar o nome de vocês e vai procurar onde está a palavra gato, na música. Gato ou... tem gatinho também. Quando procurar, vai passar um tracinho embaixo, tá certo?”

[...] A atividade prossegue, com orientações sobre a escrita das palavras, e é finalizada com a “ilustração”: desenhos de gatos feitos no caderno. Não se faz mais nenhuma referência à música.

Aqui também a música tem função instrumental, sendo utilizada como recurso para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, durante o processo de alfabetização das crianças. Segundo Almeida (2001, p. 11-12):

Na opinião de muitos professores, as artes têm um caráter utilitário, meramente instrumental. [...] o teatro e a música podem ajudar na aprendizagem ou na fixação de conteúdos de outras disciplinas, assim como no “desenvolvimento da atenção, da concentração”; a música também é lembrada por seu caráter disciplinador – “serve para as crianças ficarem quietas” – ou para distrair e acalmar os alunos: “é bom para relaxar”, “serve para descansar a cabecinha das crianças”.

- CENA 3

Na volta do recreio, Profa. A avisa:

- “Pessoal relaxar agora... Relaxar assim, oh! [...]

As crianças vão sentando e muitas vão deitando a cabeça sobre a mesa, apoiada nos braços em posição de repouso, e fecham os olhos. A professora começa a cantar (com a melodia de *O Cravo brigou com a rosa*):

*“Quando chego do recreio,
Cansadinho de brincar,
Na mesinha eu me deito para poder descansar,
Fecho os meus olhinhos, e começo a sonhar,*

Sonho, sonho, sonho, sonho
Sonho, sonho até acordar, lá, lá, lá...
Eu agora vou sonhar,
Com uma estrela lá no céu,
Eu agora vou sonhar com
Uma flozirnha lá no jardim, lá, lá, lá...”

Repete a música mais uma vez, modificando a letra, de improviso:

[...] “ *Eu agora vou sonhar com,*
Uma nuvem bem branquinha,
E a nuvem bem branquinha,
É bem fofinha, é bem fofinha, Lá, lá, lá, lá,
Eu agora vou acordar
E vou me espreguiçar,
Xô preguiça, xô preguiça,
Xô preguiça, xô preguiça...”

As crianças começam a espreguiçar e levantam das cadeiras para a próxima atividade.

Na rotina das duas turmas, sempre havia música para relaxar, depois do recreio. Em algumas ocasiões, acontecia com a professora cantando, em outras, as crianças ouviam CDs de músicas natalinas, religiosas ou instrumentais. Segundo Profa. A, a música para relaxar servia como um “banho de mangueira”, para acalmar as crianças e “esfriar” a sala.

Nesta cena, o trabalho com música restringiu-se a decorar a letra, seguir o ritmo e dançar, do modo indicado pela professora, revelando “uma concepção modelar e padronizada de ensino: os professores sempre determinam o que e como fazer, cabendo aos alunos realizar a tarefa proposta – todos do mesmo modo e ao mesmo tempo” (ALMEIDA, 2001, p. 22). Na medida, portanto, em que predominam atividades de reprodução e imitação, “a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói” (RCNEI, p. 47). Em nenhum momento observamos atividades de criação e elaboração musicais, como proposto pelo RCNEI (p. 57-63).

As cenas analisadas mostraram que, no cotidiano das turmas estudadas, a música recebia um tratamento secundário, como suporte para atender a vários propósitos – como a formação de hábitos, a realização de comemorações ou o desenvolvimento de conhecimentos de outras áreas –,

como também observado por Barbosa (2005, p. 2), Nogueira (2005, p. 2-3) e Cereser (2004, p. 29), em suas pesquisas. Assim, a música era encarada como *mais uma atividade* para/com as crianças, devendo-se a sua presença freqüente, no cotidiano dessas turmas, muito mais ao interesse das professoras e a suas experiências pessoais envolvendo música.

Isto é bastante evidente no caso da Profa. A, que utilizava a música com mais freqüência. Em entrevista, explicou que participava de dramatizações e apresentações musicais na igreja católica de sua comunidade, e gostava muito de MPB e música gospel. Sobre atividades com música, disse: “Eu gosto de trabalhar música, explicar música e daquela música surgir novos conhecimentos, como a leitura, a ilustração, como o estudo de palavras. Quando a gente trabalha algum tema sem música já sente falta, tem que ter a música...” Apesar de seu interesse, esta professora buscava, ao cantar, uma maior intensidade e forçava a voz (mal colocada) até ficar rouca, manifestando a falta de preparo para uma prática adequada do canto. Como consequência, no início de 2005, apresentou problemas de nódulos nas cordas vocais, tendo que se submeter a uma cirurgia.

As professoras relataram que não tiveram oportunidade – na formação inicial ou nas ações de formação continuada – de desenvolver conhecimentos sobre os conteúdos próprios da música ou sobre o seu ensino. Sua atuação é baseada, portanto, nas experiências pessoais ou naquilo que “sempre se fez” nas instituições de educação infantil, ou seja, nas práticas reproduzidas “por tradição”. Como comenta Beyer (1999, p. 10), parece haver dois mundos de existência da música: o da vida cotidiana, onde a música tem forte presença, enquanto o outro mundo, “do conhecimento de maiores informações sobre/da música – história, estrutura do discurso musical, características do som, seu/s significado/s – parece praticamente inexistir em nossas escolas, com raras exceções”. E não apenas nas escolas de educação básica; também nos cursos de Pedagogia.

O próprio RCNEI (p. 67) reconhece que a maioria dos professores de educação infantil não tem uma formação específica em música, sugerindo “um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo”. Neste ponto, vale reconhecer o esforço dessas professoras, que mesmo sem formação adequada procuram inserir a música em suas práticas pedagógicas, inclusive investimento na compra de CDs e outros materiais. Mas mesmo um trabalho pessoal precisa de orientação e de apoio, ou irá simplesmente cair na “tradição”. Inovações exigem não apenas esforço, mas também ruptura, implicando em questionamentos e mudanças de concepções. É preciso, portanto, que a produção acadêmica em educação musical consiga interagir com o mundo da escola, de modo a apoiar a necessária renovação.

Referências

- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papyrus, 2001. p 11-38.
- BARBOSA, Maria Flávia Silveira. O lugar da música: em busca de elementos que respaldem uma presença significativa da música na educação infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais Eletrônicos...* Belo Horizonte: ABEM, 2005.
- BEYER, Esther. Fazer ou entender música? In: _____. (Org.) *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 10-31.
- BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil: conhecimento de mundo*. Brasília: MEC, 1998. v. 3.
- _____. *Lei nº 11.274*, de 6 de Fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03>. Acesso em: 11 maio 2006.
- CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 11, p. 27-36, 2004.
- KRAMER, Sônia (Coord.) et. al. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. 14. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- MELO, Rosemary Alves de. *Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo...: as artes visuais em instituições de educação infantil em Campina Grande-PB*. 2005. 155 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Sociedade). Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande: 2005.
- NOGUEIRA, Monique Andries. Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais Eletrônicos...* Belo Horizonte: ABEM, 2005.

Música na educação infantil: formação de professores pesquisadores de suas práticas

Flávia Motoyama Narita
Universidade de Brasília (UNB)
flavnarita@yahoo.com.br

Resumo: A partir de um convite de Centros de Educação Infantil (CEIs) para que eu avaliasse as propostas de atividades musicais apresentadas no seu projeto político-pedagógico/Eixo Música, vi a possibilidade de contribuir mais ativamente em uma área que considero fundamental na educação: a Educação Infantil; mais especificamente, na formação musical dos educadores que atuam nesta faixa etária. Como Bellocchio (2003) aponta, os profissionais da Educação Infantil nem sempre tiveram, em sua formação inicial, vivências e orientações para o ensino da música. Assim, trabalhando com as coordenadoras e diretoras dos CEIs que elaboraram o projeto político-pedagógico de suas instituições, discutimos as propostas musicais e vivenciamos o fazer musical. Baseadas no modelo (T)EC(L)A de Swanwick (1979), as experiências musicais visaram o envolvimento direto com a música, por meio de atividades de execução, composição e apreciação, apoiadas pela técnica e pela literatura. Além da preocupação de propor atividades genuinamente musicais, os encontros tinham o propósito de fomentar discussões com o objetivo de promover reflexões acerca de nossos papéis como educadores. Dessa forma, os conceitos de Schön (1983) de conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação também se fizeram presentes nos encontros. Com a possibilidade de continuar o acompanhamento das práticas educativo-musicais desses CEIs através de correio eletrônico, acredito que esta experiência tenha instigado os profissionais que atuam na Educação Infantil a re-pensarem nos usos e funções da música no ambiente escolar.

O relato a seguir discorre sobre um trabalho voluntário iniciado em setembro de 2005 com coordenadoras e diretoras de cinco Centros de Educação Infantil (CEIs) acerca da discussão, planejamento e implementação do Eixo Música presente em seu projeto político-pedagógico. Os CEIs em questão pertencem à Liga das Senhoras Católicas, entidade filantrópica do município da cidade de São Paulo, que atende crianças, jovens, famílias e idosos em situação de exclusão, em diversas regiões da cidade. Dois desses cinco Centros, atendem a faixa etária de 0 a 3 anos e os demais trabalham com crianças de 4 a 6 anos de idade. O número de crianças aceitas em cada CEI é estabelecido de acordo com um convênio celebrado com a Secretaria Municipal de Educação, dependendo das instalações e espaço físico; assim, instituições com mais salas de aula e maior espaço, recebem mais crianças. Na primeira faixa etária, por exemplo, há um CEI com 202 crianças e outro com 63, totalizando 265 crianças de 0 a 3 anos. Na segunda faixa etária, os demais Centros atendem um total de 460 crianças, divididas nas instituições em grupos de 189, 181 e 90 crianças de 3 a 6 anos. Assim, temos um total de 725 crianças carentes na Educação Infantil que, entre outras atividades, vivenciam música. Com o interesse em investigar como ocorrem essas vivências musicais e em discutir e refletir sobre o Eixo Música apresentado no projeto dos CEIs, propus alguns encontros e trocas de relatos via correio eletrônico com coordenadoras e diretoras dos cinco CEIs.

Como apontado por Bellochio (2003), os profissionais dos anos iniciais de escolarização (Educação Infantil e Ensino Fundamental I), nem sempre têm em sua formação profissional iniciais orientações e práticas voltadas ao ensino de música, apesar de a mesma estar frequentemente presente nas aulas. Ciente dessa situação, os encontros procuravam abordar vivências musicais práticas e fundamentos teóricos que pudessem auxiliar as educadoras com uma experiência musical significativa. Devido à rotina diversa de cada CEI, não foi possível trabalhar diretamente com as educadoras, mas o trabalho com as coordenadoras e diretoras foi bastante importante, uma vez que elas foram “multiplicadoras”, responsáveis por compartilhar as idéias discutidas nos encontros em cada CEI que coordenam/dirigem.

A partir da leitura do projeto político-pedagógico desses CEIs elaborado por esse mesmo grupo de coordenadoras e diretoras, iniciei as discussões a respeito do Eixo Música. Um dos primeiros pontos sobre o qual refletimos foi quanto à fragmentação da experiência musical, distribuída em conteúdos como discriminação de sons graves e agudos, longos e curtos, fortes e fracos, etc. Discutimos se realmente estaríamos fazendo música ao pedirmos às crianças que produzam sons com uma das características acima, sem nos preocuparmos com a organização desses sons ou contextualizá-los em uma música. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,

A simples discriminação auditiva de sons graves ou agudos, curtos ou longos, fracos ou fortes, em situações descontextualizadas do ponto de vista musical, pouco acrescenta à experiência das crianças. Exercícios com instruções, como, por exemplo, transformar-se em passarinhos ao ouvir sons agudos e em elefante em resposta aos sons graves ilustram o uso inadequado e sem sentido de conteúdos musicais. (BRASIL, 1998, p. 60).

Também refletimos sobre a ordem que o programa era apresentado, supostamente de itens mais fáceis (ou simples) a mais difíceis (ou elaborados). Dessa forma, questionamos se apenas no 3º estágio, aos 5-6 anos, as crianças reconheceriam timbres de instrumentos, pois até então, de acordo com o programa, estariam apenas identificando sons graves e agudos. Da mesma forma, questionamos se os bebês deveriam ser expostos apenas a ritmos simples (por ex: compassos simples, sem sínopes ou polirritmia) e melodias fáceis (por ex: canções de ninar, a uma voz).

Mencionei, então, estudos de Ilari (2002, p. 88) que apresenta pesquisas apontando o bebê como “um ouvinte sofisticado, capaz de discriminar entre propriedades isoladas contrastantes da música tais como altura, contorno melódico, timbre, ritmo e frases musicais.” A mesma autora diz:

O educador musical deve selecionar o repertório musical de acordo com a finalidade da atividade musical. Quando o objetivo é aprender a cantar, canções

simples são possivelmente mais apropriadas, mas se o objetivo for uma escuta passiva ou, por exemplo, alguma atividade que vise ao aprendizado da manutenção do andamento, canções e peças de vários estilos podem ser utilizadas [...] (ILARI, 2002, p. 88)

Assim, após concluirmos que iríamos nos atentar para propor uma vivência musical não fragmentada, discutimos a questão do repertório. Todas as diretoras e coordenadoras concordavam com a importância de um repertório variado, contemplando canções infantis, instrumentais, folclóricas, de outros países e de diversos estilos. Entretanto, também constataram a tendência de suas educadoras a utilizar pouca variedade de repertório (aqueles com os quais se identificam) ou ainda, de só utilizar o repertório trazido pelas crianças. Souza (2000) sugere um olhar sobre as teorias do cotidiano para nos ajudar a integrar a música dos alunos (e das educadoras) no contexto de aprendizagem, instigando reflexões para interagirmos com os diversos conhecimentos compartilhados no ambiente escolar.

Além do conteúdo presente no Eixo Música, discutimos o papel das educadoras como modelos musicais e reiteramos a importância de se propor atividades que promovam o envolvimento direto com a música, por meio de atividades de execução, composição e apreciação, apoiadas pela técnica e literatura (SWANWICK, 1979). Este modelo (T)EC(L)A tem sido um dos modelos utilizados para o planejamento de aulas de música e, por ter utilizado o mesmo em minhas aulas, decidi vivenciá-lo e discuti-lo nos encontros. A seguir, dois exemplos de atividades propostas nos encontros.

Uma máquina sonora

Dividi o grupo em três subgrupos, cada um responsável por produzir um som da engrenagem de nossa máquina. Cada grupo deveria escutar o outro de modo que sua produção combinasse no conjunto. Após esse primeiro momento de exploração sonora, pedi que cada subgrupo escolhesse o som preferido e executasse um padrão rítmico proposto por mim. Indicando um padrão rítmico por vez e a entrada de cada subgrupo, executamos o seguinte ostinato variando o andamento e a dinâmica:

Depois, pedi que apenas algumas pessoas de cada subgrupo mantivessem o ostinato rítmico enquanto as demais entoavam o seguinte ostinato melódico:

(Allen, 1997, p.18)

Exploramos rapidamente algumas possibilidades de expressividade, decidindo qual subgrupo ficaria em evidência ou se deixaríamos o ritmo ou a melodia em primeiro plano. Fizemos o ostinato rítmico com outros sons além dos vocais, utilizando pés, palmas, canetas e espiral de caderno, etc.

Expliquei brevemente que essa atividade da máquina sonora baseia-se em ostinati e distribuí folhas com as notações acima para que as coordenadoras e diretoras não se esquecessem da atividade ao trabalharem com as educadoras. Apesar de esta atividade ser centrada na execução e apreciação da própria execução, ela também daria margem a um trabalho mais elaborado de criação, além do primeiro momento de exploração sonora relatado, por isso a utilizei como uma atividade introdutória. Além disso, procurei considerar os três princípios de ação que, segundo Swanwick

(2003), deveriam estar presente no ensino musical: considerar a música como discurso, considerar o discurso musical dos alunos, e fluência no início e no final. Em outras palavras, cuidar para que o resultado seja musical e não apenas “sonoro” (que tenha som).

Guia Orquestral para Jovens - Britten

Iniciamos a atividade dividindo o grupo em famílias, como os instrumentos de uma orquestra. O grupo foi dividido em 4 famílias, cada uma produzindo um tipo de som: batidas de pés, palmas, estalos e voz. Após organizarmos nossa produção sonora, tentamos uma forma de registro gráfico que indicasse o momento em que cada família tocava. Desenhamos vários gráficos, fazendo combinações onde todos tocavam ao mesmo tempo (*tutti*), alternando com momentos de apenas uma família ou combinações de duas famílias. Executamos todas as nossas montagens de partituras e, por fim, escutamos a obra *Guia Orquestral para Jovens*, de Britten, e montamos um esquema de partitura semelhante para acompanhar a obra.

Madeiras						
Metais						
Percussão						
Cordas						

Discutimos a finalidade da notação gráfica nesta atividade, criada a partir da necessidade de nos lembrarmos da ordem de execução de nossas peças e servindo para auxiliar uma escuta mais atenta acerca da entrada de diferentes famílias de instrumentos durante a obra. Além da composição, execução e apreciação, a literatura e a técnica também estavam presentes. A literatura ficou evidente em momentos em que discutimos a divisão do grupo em famílias e comparamos com uma orquestra e ao apresentar a obra de Britten. A técnica permeou a atividade durante a execução, com a busca de sons e timbres específicos em cada família e no momento de decidirmos formas de registrar nossas criações.

Reflexão-sobre-a-ação e o professor pesquisador

Após cada encontro com as diretoras e coordenadoras dos CEIs e antes do encontro subsequente, solicitava um relato de cada CEI sobre as atividades musicais desenvolvidas no período. Os relatos eram enviados por correio eletrônico e discutidos no encontro seguinte. Nos

relatos foi percebida a utilização das atividades realizadas nos encontros em reuniões pedagógicas de cada CEI e, em alguns casos, a aplicação direta com as crianças. Além das atividades práticas, as discussões realizadas em nossos encontros também foram estendidas em cada CEI e cada instituição começou a procurar e a encontrar em seu acervo itens (livros, vídeos, músicas e outros materiais) que pudessem ser utilizados em atividades musicais.

Com isso, durante as discussões sobre os relatos de cada instituição, percebíamos nas diretoras e coordenadoras uma reflexão sobre suas práticas como multiplicadoras e uma postura investigativa, procurando novas formas de trabalhar com música e de trabalhar música com suas educadoras, indo ao encontro de algumas idéias de Schön (1983). Este autor propõe uma formação de professores baseada em uma epistemologia da prática através dos conceitos de conhecimento-na-ção, reflexão-na-ção e reflexão-sobre-a-ção. Como explicam Pimenta e Lima (2004), temos a

valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar *professor pesquisador de sua prática*. (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 48).

Apesar de estar ciente que este trabalho junto às coordenadoras e diretoras dos CEIs em questão de forma alguma é suficiente para capacitá-las para desenvolver um trabalho musical em suas instituições, acredito que tenha sido uma experiência válida para apontar algumas possibilidades de trabalho com música, ressaltando a importância de um envolvimento direto com o fazer musical, de forma significativa. Alguns desdobramentos desses nossos encontros foram observados em depoimentos das próprias coordenadoras e diretoras sobre uma utilização mais regular da música em projetos e da procura por cursos que forneçam subsídios teóricos e práticos que possam embasar um trabalho musical. Duas das coordenadoras, por exemplo, inscreveram suas CEIs no Programa Descubra a Orquestra (2005 e 2006), desenvolvido pela Coordenadoria de Programas Educacionais da Fundação Osesp, que condiciona a presença das crianças para apreciar um concerto didático à participação de um professor em um *workshop*/curso de formação de professores onde recebem sugestões para trabalhar música por meio de atividades de apreciação, composição e execução, preparando as crianças para uma melhor apreciação do concerto¹.

Desse modo, ao colocar a música em pauta nas reuniões e discutir formas de deixá-la em primeiro plano em atividades que possibilitem o desenvolvimento de uma fluência musical,

¹ Para mais detalhes sobre o Programa Descubra a Orquestra, ver Krüger; Hentschke (2003) e <www.osesp.art.br/educacionais>.

percebemos uma reconsideração acerca dos usos e funções da música no ambiente escolar. Além disso, esta experiência serviu também para que eu refletisse na minha própria prática como educadora musical e formadora, “multiplicadora” de idéias que considero relevantes para a educação musical. Com a perspectiva de um acompanhamento das discussões e práticas através de correio eletrônico, espero continuar incentivando não apenas as vivências musicais, mas também a formação de professores pesquisadores de suas práticas.

Referências

ALLEN, Patrick. *Singing matters*. Heinemann, 1997.

BELLOCHIO, Claudia. Educação musical e professores dos anos iniciais de escolarização: formação inicial e práticas educativas. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003, p. 127-140.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

ILARI, Beatriz. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 7, p. 83-90, 2002.

KRÜGER, Susana; HENTSCHKE, Liane. Contribuições das orquestras para o ensino de música na educação básica: relato de uma experiência. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003, p. 19-47.

PIMENTA, Selma & LIMA, Maria Socorro. *Estágio e Docência*. Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, 1983.

SOUZA, Jusamara. (Org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

SWANWICK, Keith. *A Basis for music education*. London: Routledge, 1979.

_____. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

Música no ensino de arte: escolhas escolares e preferências dos alunos

Delmary Vasconcelos de Abreu

Colégio Regina Pacis
del.vasconcelos@bol.com.br

Resumo: A temática deste trabalho está relacionada à trajetória profissional na docência em educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental. O objetivo da exposição é apresentar e refletir sobre uma experiência acerca do espaço conquistado na modalidade música no ensino de Arte. Tomo como questão a indagação: Tendo em vista que os Parâmetros Curriculares Nacionais dão ao ensino de Arte um caráter polivalente, em que medida as preferências dos alunos pela modalidade música e as escolhas escolares, interferem na modalidade a ser ensinada na disciplina Arte? Como recorte do trabalho apresento um relato de experiência em educação musical, vivenciado no Colégio Regina Pacis, localizado no município de Sinop-MT, no nível de ensino fundamental, através do trabalho na área de música nas séries iniciais. Dividirei a exposição em dois momentos: a) desafios na prática da educação musical; b) abrindo caminhos para a efetivação da modalidade música junto à prática escolar.

Introdução

Por um longo período, aproximadamente vinte anos, tenho desenvolvido atividades na área de música no ensino fundamental. Como professora, pude observar muita das práticas escolares para o Ensino de Arte, e percebi que as atividades propostas pelos professores eram tão somente na área de artes plásticas, desenho, geometria e artesanato. Porém, as atividades de dança, teatro e música, na maioria das vezes, eram trabalhadas de acordo com as vivências e espontaneidade dos alunos que tinham a chamada vocação. Cada aluno se manifestava na área de seu interesse, ou seja, tais atividades eram desempenhadas de acordo com as práticas trazidas de fora para dentro do espaço escolar.

Vários pesquisadores têm apontado a ausência da educação musical nas escolas nos diversos níveis da educação básica. Esta é uma preocupação constante de profissionais da área de música. Em todo o Brasil são raras as instituições que proporcionam essa experiência a seus alunos. No município de Sinop-MT¹, esta ausência é muito mais acentuada tanto nas séries iniciais, como em todo o ensino fundamental das redes públicas e privadas de educação. Isso não significa que a música esteja ausente do cotidiano da escola, pois alunos e professores têm levado para o espaço escolar atividades musicais com diferentes funções. Entre os adolescentes, as bandas de rock são as atividades musicais desempenhadas com maior frequência. Assim sendo, cada um que toca determinado instrumento, se reúne com os demais instrumentistas e cantores, e produzem o “som” que mais se identificam.

¹ Sinop-MT, município localizado a 500 Km ao norte de Cuiabá-MT, possui cerca de 100 mil habitantes, 02 universidades públicas (Federal e Estadual) e 03 faculdades particulares.

Os alunos das séries iniciais levam para o espaço escolar as músicas apreendidas através da mídia, e os professores que atuam nas referidas séries, muitas vezes ficam “presos” a músicas folclóricas, trazidas das diversas práticas culturais, ou de experiências vivenciadas nos cursos de formação para professores, ou seja, o curso de pedagogia². Segundo Souza (2003), nos cursos de formação de professores tal como a Pedagogia, não há um olhar mais carregado de reflexão para a construção de conhecimentos necessários para a prática musical, e que diante desta problemática, é necessário constituir-se um assunto urgente para a modificação das concepções sobre o ensino de música na escola (SOUZA, 2002, p. 4-5).

De acordo com pesquisa recente³, as atividades musicais nas escolas de Sinop-MT, tem sido conduzida praticamente por alunos e pelo gosto musical destes. Os professores de Arte e professores das séries iniciais, embora tenham interesse e gosto pela música, não possuem em sua maioria, nenhum tipo de formação musical, deixando a critério dos alunos as práticas musicais que lhes convier. De acordo com Dewey (1971), as experiências significativas desde a mais tenra idade são fundamentais para as pessoas. O autor afirma que as estruturas mentais e morais estão relacionadas às experiências adquiridas não somente na escola, mas no próprio meio social através dos hábitos. Segundo o autor, a concepção ampla do princípio de hábito envolve a formação de atitudes tanto emocionais quanto intelectuais, envolve também sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições defrontadas na vida. Ainda sob o ponto de vista do autor, o princípio de continuidade de experiências significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modificam de algum modo às experiências subseqüentes, suscitam desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro (DEWEY, 1971, p. 24-27).

Desafios na prática da educação musical

Ao fazer uma reflexão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs -, é possível perceber as diversas formas de interpretação para os PCNs/ARTE. Além de que nos documentos para a área de Arte são propostas quatro modalidades artísticas: artes visuais – que aborda um campo muito abrangente, e que inclui as artes plásticas, música, teatro e dança. Embora não sejam obrigatórios, os PCNs têm em vista estabelecer uma política de ensino para o país, e favorecer reestruturações de propostas educacionais que preservem as especificidades locais e a autonomia das diferentes instâncias do governo (SOUZA 1998, p. 17-26).

² Os cursos de pedagogia que o município de Sinop-MT oferece, não consta nenhuma disciplina regular ou optativa que ensine a modalidade música. Nenhuma das universidades ou faculdades de Sinop oferecem cursos na área de Arte.

³ Abreu, V. Delmary. Dissertação de Mestrado: Identidades Musicais e o Ensino de Arte em Sinop-MT.

Do ponto de vista filosófico, segundo Loureiro (2003), os PCNs se orientam pela preocupação em imprimir à escola um caráter mais democrático, levando-a assim, a proporcionar aos alunos um conjunto de práticas pedagógicas planejadas que lhes possibilitem apropriar-se de forma crítica e construtiva de conteúdos sociais e culturais indispensáveis ao seu desenvolvimento, bem como de toda a sociedade. A autora considera a concepção de Arte apontada no documento, como objeto de conhecimento, pois nele são indicados os objetivos gerais, conteúdos e critérios para a sua seleção.

A menção à música como componente curricular, de acordo com Loureiro, não garante uma mudança na atual situação. Envolve desde políticas públicas até um melhor entendimento do papel da música na formação da criança e do jovem. Tudo isso exige uma retomada em profundidade da questão, tendo em vista um entendimento do que seja educação musical. Foram muitos anos de uma prática educacional no interior de nossas escolas com aspecto e função de atividade descartável, engessada na hierarquia das disciplinas escolares, nas definições quanto ao seu conteúdo escolar e na fragilidade da formação acadêmica do novo professor, o educador artístico. Apesar de todas essas dificuldades, a autora diz que o momento é de mudanças, sendo propícia a retomada da música nas escolas em virtude da filosofia humanística que orienta os Parâmetros. Ao lado disso, tanto a escola, quanto à sociedade brasileira caminham nessa direção.

Nesse processo, relato a experiência de como acontece a educação musical no Colégio Regina Pacis de Sinop⁴ – CRP- através do meu trabalho como educadora musical. Há cinco anos, venho atuando na área de música para o ensino da educação infantil e nas quatro primeiras séries iniciais do ensino fundamental. O CRP possui uma sala ampla de música a qual, é equipada com diversos instrumentos musicais tais como: piano, teclado, bateria, entre outros, mas o principal instrumento utilizado para a musicalização de alunos das séries iniciais é a flauta doce.

Assim, todos os alunos possuem este instrumento e, a partir da 2ª série do ensino fundamental, os alunos têm a opção de participar no horário do contra-turno, da orquestra de flautas da escola, mantida há aproximadamente três anos. A orquestra conta com alunos interessados de todos os níveis do ensino básico.

Os documentos que norteiam o Ensino de Arte no CRP, município de Sinop-MT, são fundamentados nos PCNs/ARTE. Paralelo à disciplina de Educação Musical existe outra opção para o ensino de Arte. A escolha da linguagem artística a ser trabalhada pelos professores de Arte é

⁴ Colégio Regina Pacis, é uma instituição privada na área da educação, que atende educação infantil, ensino fundamental e nível médio. O colégio é dirigido pelas irmãs religiosas da congregação Damas da Instrução Cristã.

predominantemente da modalidade de artes plásticas, atividades estas, planejadas de acordo com as vivências e experiências pessoais dos professores que atuam no ensino de Arte.

A modalidade música que integra o campo das Artes no CRP é dentre outras linguagens artísticas prescritas apenas para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Desse modo, o ensino de música para as séries seguintes, ou seja, a partir da 5ª série do ensino fundamental e ensino médio continuam submetidos a multiplicidade da área de Arte. A presença da música dentre os demais conteúdos programados para o Ensino de Arte, a partir da 5ª série do ensino fundamental no CRP, era considerada incipiente e inconsistente na prática escolar até o ano de 2005.

A partir do ano de 2006, os alunos que obtiveram aulas de educação musical, desde a educação infantil, isto é, desde o ano de 2001, ao se depararem no quinto ano do ensino fundamental com um ensino de Arte voltado exclusivamente para as artes plásticas, questionaram a falta da modalidade música no ensino de Arte e reivindicaram a continuidade da disciplina através da modalidade música. Diante de tais reivindicações junto à direção da escola, à professora de Arte e de Educação Musical, os alunos acabaram por conquistar as duas opções de ensino de Arte para uma mesma série, isto é, àqueles que se identificam com a modalidade música e querem dar continuidade ao projeto “Orquestra de flautas” do CRP participam em horário simultâneo ao da disciplina de Arte/Artes- plásticas em sala diferente com professoras específicas para cada uma das modalidades oferecidas.

De acordo com Penna (2004), a interação da Arte é estimulada por uma política educacional presente na LDB e nos PCNs de forma flexível, uma vez que a LDB delega aos estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica⁵. Segundo a autora, a educação musical precisa intensificar sua presença na prática escolar construindo propostas pedagógicas e metodológicas adequadas ao contexto educacional atual, ou seja, uma educação mais ampla, que hoje alcança grupos sociais antes excluídos, grupos estes que possuem experiências, necessidades e expectativas próprias.

Abrindo caminhos para a efetivação da modalidade música junto à prática escolar

Atualmente o CRP oferece aos alunos da 5ª série do ensino fundamental duas opções de modalidades para o ensino de Arte, ou seja, artes plásticas e música. Os alunos que se identificam com a modalidade música no CRP conquistaram a continuidade da disciplina de educação musical

⁵ Lei 9394/96 Art. 12

no ensino fundamental. Estes alunos que tiveram a oportunidade de conhecer e vivenciar a modalidade música em anos anteriores tem hoje uma concepção musical, suficiente para reivindicarem por algo que já experienciaram nas séries iniciais. A concepção musical destes alunos passa pelas ações do gostar e sentir prazer no fazer musical. Com isso, formulo a hipótese de que, tal resultado só pôde ser alcançado, mediante as experiências significativas e, do comprometimento do professor de educação musical juntamente com a escola CRP, que oportuniza esta abertura para que os alunos possam dar continuidade aos seus estudos na área de música.

De acordo com Souza (2003), os processos de aprendizagem tornam-se de extrema importância no espaço escolar e a compreensão musical pode ser mais bem entendida se o professor explora o próprio fazer musical como princípio para a apreensão e conceitos de música. As diferentes leituras de produção sonora devem segundo a autora, ser encontrada nas atividades perceptivas e reflexivas. Ao professor estabelecer uma relação entre o fazer musical com seus elementos constituintes, este terá ferramentas para organizar seu fazer musical assim como para encaminhar o processo educativo junto a seus alunos (SOUZA, 2003, p. 73).

Considerações Finais

A música nas séries iniciais do CRP era vista por estes alunos como disciplina específica, e o ensino polivalente provocaram questionamentos de alunos ao perguntarem onde está o lugar da música na disciplina Arte? A efetivação da modalidade música, no ensino de Arte a partir da 5ª série do ensino fundamental, se deu mediante o trabalho continuado e ininterrupto de educação musical das séries iniciais. O fazer musical são para estes alunos, significados e valores que, na concepção de Swanwick (2003), são produtos sociais criados por meio de interações com pessoas em atividades definidas, ligados ao que é socialmente situado e culturalmente mediado. Sob esse ponto de vista o autor argumenta que o valor musical reside em usos culturais específicos, comprometidos com as formas simbólicas, isto é, transformar as estruturas simbólicas em experiências pessoais significativas. Este senso de significado pessoal ocorre com frequência suficiente para motivar muitas pessoas a se colocarem na busca de experiências musicais, mapeando a forma simbólica da performance musical sob a forma de sentimentos humanos, apesar de serem efeitos internos é possível observar seus efeitos nas atividades musicais realizadas (SWANWICK, 2003, p. 39 e 56).

Nessa perspectiva, ao buscarmos elementos para compreender a atual situação da educação musical no ensino de Arte, acreditamos estar contribuindo para um diálogo necessário às escolhas

escolares e preferências de alunos conforme estabelece os termos normativos apontados nos PCNs/ARTE.

Referências

DEWEY, John. *Experiência e educação*: tradução de Anísio Teixeira. São Paulo, Editora Nacional, 1971.

FERNANDES, José Nunes. *Revista da ABEM* n. 10, março 2004. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas SP: Papyrus, 2003.

PENNA, Maura. *O dito e o feito: política educacional e arte no ensino médio*. João Pessoa. Ed. Manufatura, 2003.

_____. *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise dos parâmetros curriculares nacionais*: João Pessoa. Ed. Universitária/CCHLA/PPGE, 2001.

_____. *Revista da ABEM*. n. 10, março 2004. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000.

_____. *Revista da ABEM* n. 11, setembro 2004. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000.

SOUZA, Cássia V. C. *Programa de educação musical a distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental*. Tese de Doutorado, Salvador, Bahia, 2003.

SOUZA, Jusamara. “Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental e Médio: Políticas e ações para o ensino de música nas escolas”. In: *Anais do VII Encontro Anual da Abem*. Recife: Abem, p. 17-26.

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

Musicalização infantil na etapa inicial do ciclo I na escola pública de ensino fundamental

Teresa Cristina Trizzolini Piekarski
Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
teresactp@curitiba.org.br
teresapiecarski@yahoo.com.br

Resumo: Este relato de experiência detalha como foi a participação de uma professora de educação musical no *Projeto Fazendo Escola*, que hoje se denomina *Projeto Escola Universidade*, que se caracteriza como uma proposta política de incentivo, e estímulo ao professor da rede pública municipal de Curitiba na busca de novas propostas e experiências educacionais, segundo o entendimento de que todos têm uma importante contribuição para a melhoria da qualidade da educação da cidade. O projeto permitiu análises e reflexões à respeito de práticas pedagógicas, que possibilitam a compreensão do processo de aprendizagem musical da criança da etapa inicial do ciclo I de uma escola pública de ensino fundamental do município de Curitiba. Aqui relatou-se à respeito de estudos referentes ao processo cognição musical para subsidiar a prática pedagógica em sala de aula, sobre as idéias de Swanwick, da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner relacionadas à Inteligência Musical. Tratou-se da metodologia do ensino da música, indicando características dos métodos que influenciaram e direcionaram este projeto. Apresentou-se as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o projeto. Finalmente, nas conclusões apresentaram-se os resultados obtidos, nos quais se observou que através da aplicação deste projeto obteve-se a integração entre os aspectos sensíveis, cognitivos, estéticos afetivos e sociais tão significativos para o desenvolvimento global infantil em cada ação pedagógica.

Relato de Experiência

Neste relato conto a experiência de minha prática pedagógica em uma escola pública municipal de Curitiba, quando participei do *Projeto Fazendo Escola* no ano de 2004. Este projeto é uma proposta da Prefeitura Municipal de Curitiba, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação (SME), podendo dele fazer parte os integrantes do quadro próprio do magistério municipal que atuam nas escolas da Rede Municipal de Ensino (RME). Caracteriza-se como uma proposta política de incentivo, como estímulo ao professor de Curitiba na busca de novas propostas e experiências educacionais, segundo o entendimento de que todos têm uma importante contribuição para a melhoria da qualidade da educação de nossa cidade, por meio de apresentação e compromisso de projetos.

Para participar do *Fazendo Escola* preparei um projeto, que foi encaminhado para a Faculdade de Artes do Paraná (FAP) pela SME, para que passasse pela análise e avaliação dos seus professores, que emitiram parecer favorável para sua aplicação. A FAP indicou a orientadora Profa. Rose Ana Carvalho, que acompanhou o desenvolvimento do projeto através de encontros mensais e visita a escola. Ao final de seis meses apresentei um relatório final do projeto para a Secretaria Municipal de Educação e para a Faculdade de Artes do Paraná.

Cabe dizer, que hoje o *Projeto Fazendo Escola* chama-se *Escola Universidade*. Não me encontro mais atuando na escola em que desenvolvi o projeto e sim no Departamento de Ensino Fundamental da SME, membro integrante da equipe de Artes da Gerência Pedagógica.

A experiência de seis meses de trabalho deu-se com crianças de cinco e seis anos de idade, que freqüentavam a etapa inicial do ciclo I do numa escola municipal de ensino fundamental durante as aulas de Ensino da Arte nos turnos da manhã e tarde.

A carga horária semanal para as atividades com os alunos era de uma hora e vinte minutos em cada turno nos quais se desenvolveu a prática pedagógico-musical. Concomitante, realizei aprofundamento teórico em bibliografia referente a resultados de pesquisas de desenvolvimento cerebral e suas relações com a educação musical, e também, sobre metodologia pedagógico-musical.

Foram realizados registros tanto da pesquisa bibliográfica, quanto do desenvolvimento da prática pedagógica desenvolvida com as crianças, que foram apresentados no relatório final.

O objetivo geral que permeou todo o projeto foi o de propiciar a musicalização infantil na etapa inicial do ciclo I através de práticas pedagógico-musicais significativas, que promovam o desenvolvimento cognitivo e das sensibilidades artísticas e estéticas de acordo com as Diretrizes Curriculares de Curitiba.

Na minha prática pedagógica procurei atender as características físicas, motoras e cognitivas dos alunos, respeitando-os no seu modo de pensar, perceber e sentir, para assim colaborar com a construção do conhecimento musical de maneira significativa.

Durante meus estudos, busquei em literatura específica o resultado de algumas pesquisas sobre neuro-desenvolvimento, suas relações com o processo cognitivo musical. Hoje em Curitiba, temos a Prof^a. Dra. Beatriz Ilari¹, que possui publicações na área de desenvolvimento da cognição musical, psicologia social da música e musicalização infantil. Nos seus artigos e textos, li suas considerações relativas à neurociência relacionada à educação musical e as suas sugestões para o ensino e avaliação (ILARI, 2003, p.7 – 16).

Aprofundei-me no referencial teórico, estudando o trabalho do educador musical Keith Swanwick e nos estudos relacionados à inteligência de Howard Gardner, que resultaram na Teoria das Inteligências Múltiplas, mais especificamente a inteligência musical. Também estudei diversos métodos de musicalização existentes na literatura pedagógico-musical.

¹ Profa. Dra. Beatriz Senoi Ilari – da UFPR.

Alguns métodos de musicalização deram subsídios para este projeto. Destaco o fato, de que os mesmos atenderam às necessidades do momento histórico em que foram desenvolvidos e às características da população que pretendiam atingir, não podendo ser aplicados na íntegra na escola em que eu trabalhava, mas certamente, ofereceram princípios e idéias para nortear diferentes etapas do processo educativo.

Não tive a intenção de recriar um método novo, com fragmentos de métodos existentes, mas de reconhecer as vantagens de cada um deles, na construção de uma proposta de ensino adequada à particularidade da escola em que eu trabalhava.

Neste sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas não foram reproduções tradicionais com nova nomenclatura, mas foram pensadas na possibilidade de proporcionar o desenvolvimento das sensibilidades artísticas e estéticas nas crianças, capacitando-as para expressar-se de forma criativa, consciente e perceptiva.

Utilizei-me de jogos com bola, onde os alunos brincavam passando o brinquedo para outro colega, ou batendo-a no chão dentro de pulso e ritmo determinado por músicas com andamentos variados. Também, possibilitei que os alunos criassem variações nas atividades com movimentação corporal, com formações diversas (circular, quadrada, entre outras) e a inserção de outros elementos como bastão, arco, corda, elementos da natureza (pedras, gravetos). Para estas ações, utilizei-me das idéias do método Dalcroze, “que promove o treinamento do controle motor e o desenvolvimento da harmonia dos movimentos corporais, estímulos mentais e música”. (DALCROZE, Institut Jaques – Genève, 2004.)

Do Método Suzuki, considerei a idéia da educação musical sem a pretensão principal de formar grandes músicos, mas de tornar as pessoas mais sensíveis para a vida.(SUZUKI, Association of the Americas, 2004.) A música na escola de ensino fundamental deve atender às questões educativas, e não a busca do aluno talentoso.

Da pedagogia musical de Kodály (OAKE National Office, 2004) utilizei-me do princípio de que a arte musical é uma necessidade inerente ao ser humano, pois lhe permite a expressão, a criatividade e a apreciação. Para esta última, proporcionei o contato com música erudita e popular, sem a intenção de impor a elitização cultural, mas com o intuito de analisar e refletir sobre as músicas impostas pela mídia e de aumentar o repertório. Para a expressão e criatividade, utilizei-me do manossolfa de Kodály na criação de pequenas canções realizadas pelas crianças e com canções do repertório do cancioneiro folclórico brasileiro.

No Método Orff, busquei subsídios para a improvisação. (AOSA, Central Carolina Chapter, 2004.) As crianças utilizaram alguns dos instrumentos desenvolvidos por ele, na criação de arranjos para o acompanhamento de canções e parlendas. O instrumental Orff possibilitou uma textura musical mais rica e motivou bastante os alunos, tanto nos momentos de execução das músicas, como nos momentos de auto-expressão.

Não poderia deixar de considerar, a pesquisa realizada por Villa-Lobos no que se refere ao cânone folclórico brasileiro no país. Utilizei-me de sua pesquisa no canto e em exercícios de execução musical. Na apreciação de suas obras, notei o gosto dos alunos pelas criações de Villa-Lobos, principalmente pelas “As Bachianas” e pelo “Trenzinho Caipira”.

Durante o desenvolvimento do projeto, foi trabalhada com as crianças uma grande variedade de atividades, que envolviam a percepção do mundo sonoro que as rodeia, audição de vários tipos de melodias e ritmos, canto, execução rítmica, exploração de objetos sonoros² e instrumentos musicais, desenvolvimento de notações espontâneas sem o compromisso da aprendizagem da leitura de notação musical, participação de jogos musicais com a possibilidade de a criança criar variações para os mesmos, criaram histórias musicais, inventar músicas, cantar espontaneamente, participaram de oficina de construção de instrumentos musicais juntamente com seus familiares durante uma feira de ciências na escola, seguindo princípios simples da acústica, entre outras.

Ainda, os alunos realizaram registros através das artes visuais das atividades que envolveram a apreciação musical e a expressão corporal infantil, porque é inconcebível o processo de musicalização sem a movimentação espontânea que ela provoca.

E acima de tudo, o aspecto lúdico durante todo o desenvolvimento do projeto apresentou-se como fator preponderante para a aprendizagem musical.

Agora apresento as conclusões chegadas ao final do projeto: a pesquisa em referencial teórico específico em cognição musical, desenvolvimento cognitivo e metodologia do ensino da música ofereceram o suporte para a prática pedagógica no decorrer do desenvolvimento do projeto.

A compreensão de como a criança aprende, como se desenvolve e como estimulá-la fizeram com que o processo educativo fosse eficiente e mostrassem resultados concretos nos aspectos de aquisição de conhecimento e prática musical com crianças de cinco a seis anos (ILARI, 2003, p. 7-16).

² Entre os objetos sonoros utilizou-se os que possuem possibilidades sonoras, como: brinquedos, caixinhas de música, talheres, ferramentas que não oferecem perigo às crianças, jornal, sacolas plásticas de supermercado, entre outros.

O planejamento foi cuidadosamente preparado com atividades para colaborar com o desenvolvimento do cérebro dos alunos. Constatou-se através de observações diretas realizadas pela professora que aplicou o projeto, os benefícios nos sistemas de neuro-desenvolvimento.

Ao cantar as crianças ficaram mais atentas, fixando o olhar na professora. Ainda, melhoraram a articulação das palavras cantadas e das parlendas. Criam versos e rimas para complementar as canções e parlendas aprendidas, utilizando o mesmo contexto textual.

Identificam os elementos sonoros em jogos musicais, canções cantadas, criadas em grupo ou individualmente, em músicas ouvidas.

Reproduzem ritmos sugeridos pela professora com precisão, brincam com eco rítmico com desenvoltura quando conduzidos por eles mesmos, ou pela professora.

Marcam o pulso em canções de diferentes andamentos com movimentos corporais diversos como o andar em círculos, ou linhas diversas, movimentos variados de braços, pernas, cabeça, entre outros, muitas vezes criados pelos próprios alunos. Também marcam o pulso com movimentos corporais que produzem sons (palmas, batidas dos pés, estalos), criando séries de movimentos. Utilizam-se de objetos que apresentem possibilidades sonoras, material reciclável e instrumentos musicais com a finalidade de marcação de pulso.

As crianças dançam e criam coletivamente coreografias, que marcam as frases musicais.

Realizam registro analógico de músicas cantadas, executadas por eles mesmos. Ainda, criaram coletivamente contos e paisagens sonoras, e sonoplastia para histórias clássicas da literatura infantil.

As atividades que envolveram a criação coletiva e os jogos proporcionaram grande interação entre as crianças de forma natural, sem grandes conflitos de interesses individuais.

A criatividade e a imaginação foram utilizadas largamente em um grande número de atividades e a integração com a expressão plástica foi possível através do registro realizados nos desenhos.

Muitas das crianças questionaram, utilizando vocabulário próprio³, quando iriam aprender a notação musical tradicional.

Escutam músicas de diferentes estilos, movimentando-se naturalmente durante a audição e participam de atividades de apreciação.

³ Uma criança perguntou: “Quando vamos aprender aquelas bolinhas com cabinho da música que você toca?”

A professora que desenvolveu o projeto esteve sempre atenta ao desenvolvimento individual de cada aluno, ajudando-o a desenvolver sua inteligência musical e a construir seu conhecimento, auxiliando-o a sanar dificuldades.

As indicações oferecidas pela Profa. Dra. Beatriz Ilari em suas aulas na Universidade Federal do Paraná e na sua produção científica direcionaram a ação pedagógica deste projeto para a utilização dos sistemas de desenvolvimento.

E acima de tudo, o aspecto lúdico durante todo o desenvolvimento do projeto apresentou-se como fator preponderante para a aprendizagem musical.

Referências

AKOSCHKY, Judith. *Cotidiáfonos: instrumentos sonoros realizados com objetos cotidianos*. Buenos Aires, Ricordi, 1988.

AOSA, Central Carolina Chapter. *What's Orff Schulwerk?* Disponível em <<http://www.cccaosa.org/orff.html>> . Acesso em 29 de jul. 2004.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério de Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. *Referencial Curricular Teórico de Educação Infantil*. Ministério de Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRITO, Teca Alencar de Brito. *Koellreuter educador: o humano como objetivo da Educação Musical*. São Paulo, Peirópolis, 2001.

CHIAMULERA, Salete. *Villa-Lobos e o canto orfeônico*. Palestra proferida na Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 26 set. 1998.

CURITIBA. *Projeto de implantação dos ciclos de aprendizagem*. Secretaria Municipal de Educação, 1999.

CURITIBA. *Diretrizes curriculares em discussão*. Secretaria Municipal de Educação, 2001.

DALCROZE, Institut Jaques – Genève. *Eurhythmics, the key to harmony of being*. Disponível em <<http://www.dalcroze.ch/html/en/furtrythintr.htm>> . Acesso em 26 de jul. 2004.

GARCIA, Rose Marie Garcia, & MARQUES, Lílian Argentina. *Brincadeiras cantadas*. Porto Alegre, Kuarup, 1997.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

GUAINZÁ, Violeta Hemsy de. *Fundamentos, materiales y técnica de la educación musical*. Buenos Aires, Ricordi, 1984.

HENTSCHKE, Liane; BEN, Luciana Del. *Ensino da música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo, Moderna, 2003.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo, Moderna, 2003.

ILARI, Beatriz Senoi. *A Música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a Educação Musical*. *Revista da ABEM*, v. 9, p. 7-16, set. 2003.

JEANDOT, Nicole. *Explorando o universo da música*. São Paulo, Scipione.

MARTINS, Raimundo. *Educação musical: conceitos e preconceitos*. Rio de Janeiro, FUNARTE, 1985.

MOURA, Ieda Camargo; BOSCARDIM, Maria Teresa & ZAGONEL, Bernadete. *Musicalizando crianças*. São Paulo, Ática, 1989.

OAKE National Office. *Kodaly, the Educator and Humanist*. Disponível em <<http://oake.org/php/aboutzoltankodaly.php>> . Acesso em 30 de agos. 2004.

PEREIRA, Mary Sue. *A descoberta da criança*. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

SUZUKI, Association of the Américas. *Suzuki in the schools: philosophy*. Disponível em: <<http://www.suzukiassociation.org/teachers/schools/>> . Acesso em 28 de jul. 2004.

SWANWICK, Keith. Further Research on the Musical Development Sequence. In: *Psychology of Music*. vol. 19, n. 1, 1991, p. 22-32.

_____. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo, Moderna, 2003.

_____. *Musical knowledge*. London, Routledge, 1994.

_____. *Music, mind and education*. London, Routledge, 1988.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Canto orfeônico*. Rio de Janeiro, Irmãos Vitale, 1940.

VILLA-LOBOS, Museu. *Informações sobre a vida e a obra de Heitor Villa-Lobos* . Disponível em <<http://museuvillalobos.org.br>>. Acesso em 12 de ago. 2004.

Músicos profissionais em contexto de formação inicial: uma experiência que abordou a prática reflexiva com estudantes na Universidade Federal de Uberlândia

Sônia Tereza da Silva Ribeiro

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

sonia@ufu.br

Resumo: A presente comunicação se refere a um relato de experiência cuja temática se insere no contexto da formação e práticas no Ensino Superior. A abordagem da experiência se justificou pela consideração da prática reflexiva e da participação crítica orientar a formação de professores e ser fundamento para a construção de uma atuação profissional que buscam docentes mais autônomos e críticos. A experiência introduziu uma análise acerca de três processos entendidos como “o conhecimento-na-ação”, “a reflexão-na-ação” e a “reflexão sobre a reflexão-na-ação” abordados por D.Shön (1997, 2000). O interesse desta foi compreender, em particular, a articulação reflexiva que estudantes desvelam quando estimulados, em contexto de formação inicial, a se conhecer em suas ações. O cenário da experiência se relacionou à disciplina Prática de Ensino 1, do Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia. A relevância do relato está em compartilhar a experiência que foi desenvolvida com estudantes que também são músicos profissionais e professores. Os resultados permitiram vislumbrar a importância em se instigar os estudantes de música em contexto de formação inicial para continuamente entender a si próprios bem como os princípios que vêm fundamentando as suas práticas musicais e profissionais.

Introdução

Este relato irá apresentar uma breve análise acerca de três processos entendidos como “o conhecimento-na-ação”, “a reflexão-na-ação” e a “reflexão sobre a reflexão-na-ação” abordados por Shön (1997, 2000). Os processos foram considerados centrais para a formação do profissional reflexivo e o cenário da experiência se relacionou com a disciplina Prática de Ensino 1 que se constituiu, no segundo semestre letivo de 2005, de um grupo de quatro estudantes sendo eles músicos profissionais e professores.

A disciplina integra o currículo do Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia. É parte de um conjunto de outras três denominadas de Prática 2, 3 e 4 sendo que cada uma delas possui a carga horária de 75 horas semestrais. As atividades tiveram por base estimular o pensamento reflexivo dos estudantes em contexto de formação inicial matriculados na disciplina. O relato destaca um recorte de análise teórica que considerou na experiência, as intervenções dos estudantes acerca das suas próprias práticas e saberes.

Procurei adotar uma postura mais reflexiva com relação aos conteúdos da Prática de Ensino 1, na dimensão da abordagem das diferentes situações didáticas vividas pelos estudantes articuladas ao corpo teórico adotado na disciplina. Para tanto foram identificadas algumas estratégias didáticas que fossem investigativas com a intenção de valorizar a construção social do

conhecimento dos estudantes e considerar a prática profissional deles como um conhecimento que dialoga com a formação inicial.

No plano de atividades, as primeiras unidades tiveram como intenção conhecer o grupo de alunos, desvelar a formação musical e social que tiveram e analisar as suas práticas musicais e profissionais. As últimas, discutir sob que princípios, metodologias e avaliações estas práticas são e podem ser desenvolvidas bem como que concepções de educação musical as fundamentam. As aulas foram caracterizadas em formato de estudo dirigido, exame de textos, discussões em grupo, observação e avaliação de práticas diversificadas através de vídeos e *in loco*. Também de seminário temático, produção de textos e elaboração de portfólio.¹

1. A educação reflexiva: considerações introdutórias

Numa época em que ocorrem muitas transformações em virtude do desenvolvimento da tecnologia e das ciências, muitas são as mudanças que acontecem nos modos de pensar, fazer, divulgar e aprender música. Neste sentido, a literatura acerca da formação de professores destaca a necessidade dos cursos de formação adotarem concepções que promovam a investigação e a reflexão do processo educativo dos estudantes.

Esse quadro complexo exige segundo Koellreutter (1997) uma revisão permanente da formação dos professores. O autor defende uma maneira de trabalhar o processo educativo partindo do aluno. Para Brito (2001, p. 40) a abordagem sobre a educação musical do autor, privilegia e valoriza uma educação viva e contextualizada.

Segundo Gomes e Casagrande (2002) a formação crítica necessita de uma postura de prática educativa reflexiva. As autoras avaliam que o significado da cultura reflexiva no processo de construção do conhecimento tem sua origem na Teoria da Indagação, de Dewey (1859-1952) que influenciou o pensamento pedagógico contemporâneo quanto à experiência prática.

Dentre os adeptos da cultura reflexiva voltada à educação, as autoras citam Stenhouse (1926-1982) que definiu como princípios para o processo pedagógico o tratamento em aula, de questões controvertidas, trabalhando o diálogo. Mencionam que no Brasil, o enfoque dado à educação na cultura reflexiva tem seus pressupostos defendidos por Freire (1999). A “Pedagogia da Autonomia”, traz como temática central a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista.

¹ O Portfólio foi documento de avaliação da disciplina construído pelos estudantes. Alguns dados foram extraídos dele, com autorização dos mesmos, para servir de citação no presente texto.

Por fim, o desenvolvimento da cultura reflexiva, ainda em processo, tem segundo as autoras, Schön (1997) que construiu seus pressupostos apoiados na herança do pensamento deweyniano em uma linha de argumentação centrada no saber profissional.

2. Considerações sobre o processo “conhecimento-na-ação”.

A disciplina Prática de Ensino 1 se caracterizou com a matrícula de quatro estudantes que são professores e músicos profissionais. Nas histórias da formação deles foram desvelados alguns aspectos sobre os saberes musicais construídos. Eles revelaram que o convívio familiar, o tocar de ouvido, o estudar no Conservatório, dar aulas, participar de bandas e conjuntos de música popular, representavam ações da formação e atuação musical.

Eurípedes registrou que é filho de um contador de causo e de uma mãe cantadeira, Lá na roça onde morou, havia duas diversões: jogar bola e ouvir rádio. Ouvindo rádio começou a cantar e acompanhar a Folia de Reis com o cavaquinho. Os irmãos cantavam em uma dupla. Nos anos setenta se interessou pela guitarra. Participou de banda baile. Considerou-se autodidata em instrumento.

Fui autodidata tanto no violão quanto na guitarra e acordeon. Gosto de violão, mas não esse violão clássico. Já a guitarra é minha paixão. Depois de muito tempo tocando na noite, já com boa experiência como guitarrista, fui convidado para dar aula no Conservatório onde estou há 15 anos lecionando guitarra e violão. Não tinha pretensão de lecionar. Foi por acaso. Gosto do que faço, levo muito a sério minha profissão[...]. (Eurípedes, Texto do Portfólio, 2006, p. 3).²

Percebi que no “conhecimento-na-ação” havia aspectos capazes de desvelar uma prática reflexiva. Aprender olhando, ouvindo, imitando, permitia que Eurípedes desenvolvesse reflexões a partir dessas ações. Em sala de aula, discutimos a história da formação dele e dos colegas e pudemos avaliar que a aprendizagem do instrumento pela imitação sublinha momentos de reorganização interna da aprendizagem. Consideramos o conhecimento espontâneo como reflexivo. Interpretamos que quem olha, escuta e imita com atenção, re-interpreta aquilo que foi sentido e tocado, tendo em vista o enfrentamento de problemas encontrados com a imitação.

Estas análises também foram consideradas no caso de Beto e Naldo. As histórias de ambos mostraram um conhecimento constituído de saberes advindo inicialmente da imitação e posteriormente outros, com as aulas dos Conservatórios que freqüentaram e ainda com a participação deles em bandas e conjuntos musicais.

² Trecho extraído do Portfólio do aluno Eurípedes Ferreira da Costa realizado na disciplina Prática de Ensino 1.

Beto registrou que aos 10 anos de idade começou a tocar violão sem que “ninguém tivesse lhe ensinado”. Ele pegou um dos violões do seu primo logo após ter o visto tocar. Começou a imitar. A partir daí, seu pai o matriculou no Conservatório de Uberlândia. Tocou também outros instrumentos. Segundo ele: “[...] a minha vontade era tanta de tocar que, eu faltava todas as aulas teóricas e só participava das aulas de instrumento, [...] eu tinha muita facilidade para tocar.” (Beto, Texto do Portfólio, 2006, p.2) ³.

Naldo disse que seu pai ao ouvi-lo aos 12 anos tentar tocar o tema da Asa Branca de Luiz Gonzaga no acordeon da Folia de Reis, emocionou-se. Com muita dificuldade comprou um acordeon e o presenteou no natal. Então começou a tocar músicas de cantores e instrumentistas que ouvia no rádio.

Meu pai observando ao me ouvir tentar tocar o tema Asa Branca [...] colocou-me no Conservatório para que eu aprimorasse no acordeon e aprendesse a ler e escrever partituras. Adorei [...] estudei também outros instrumentos [...] comecei a tocar na Banda [...] desfilei por alguns anos nas datas comemorativas da cidade e região. (Naldo, Texto do Portfólio, 2006, p. 2) ⁴.

No caso de Marvile, o processo de construção do conhecimento musical teve ações e vivências de saberes do Conservatório e de experiências práticas de tocar em conjuntos em vários lugares.

Em 1998 comecei a estudar flauta transversal no Conservatório de Uberaba. Era meu último ano do curso técnico em flauta-doce e aproveitei a disciplina instrumento complementar. Em um ano de flauta transversal consegui concluir o programa do ensino fundamental [...] ganhei a flauta transversal e começaram a surgir convites para eu tocar em casamentos, recitais, gravações em estúdios, integrar grupo de choros que é a minha verdadeira paixão e [...] dar aulas. (Marvile, Texto do Portfólio, 2006, p.5) ⁵.

Importante destacar que Gomes e Casagrande (2002), analisam que Shön considera que o “conhecimento-na-ação” pode ser compreendido, também, como conhecimento técnico ou solução de problemas, ou seja, é o componente inteligente que orienta a atividade humana e manifesta-se no “saber fazer”. Observe como Naldo relaciona os saberes da “noite” com as soluções que precisam ser tomadas:

Eu considero a noite como uma universidade, quando digo noite, me refiro às experiências adquiridas durante os shows, bares, vários cantores, músicas que você

³ Trecho extraído do Portfólio do aluno Humberto Oliveira Rosa realizado na disciplina Prática de Ensino 1.

⁴ Trecho extraído do Portfólio do aluno Castinaldo Luiz Pereira realizado na disciplina Prática de Ensino 1.

⁵ Trecho extraído do Portfólio da aluna Marvile Palis Costa realizado na disciplina Prática de Ensino 1.

nunca ouviu e ... de repente... é obrigado a acompanhar (Naldo, Texto do Portfólio, 2006, p.2)

E veja também nas palavras de Beto quando considera a experiência em bandas:

[...] toda bagagem profissional e musical que tenho hoje boa parte foi adquirida lá nos “bailes da vida” viajando pelo país [...] e conhecendo outros músicos e outros palcos etc [...] Banda baile é uma grande escola mesmo, pois você tem que tocar de tudo e para todos, isso faz com que o músico desenvolva um trabalho de pesquisa de timbres diversos, que por tocar vários estilos lhe traz uma gama enorme de possibilidades não só de percepção musical, mas também de vida profissional (Beto, Texto do Portfólio, 2006, p. 3-4)

Para finalizar, relaciono parte destas cenas com a literatura e avalio que o primeiro processo entendido como o “conhecimento-na-ação” a partir dos dados considerados, que os conhecimentos espontâneos da prática são reflexivos. Eles foram desvelados nas atitudes reflexivas dos estudantes e no enfrentamento deles quanto às dificuldades que apareceram durante as suas ações. Verifiquei ainda que eles podem ser caracterizados por um saber plural tendo em vista variados conhecimentos construídos em diferentes situações e ações vividas pelos estudantes em suas práticas.

3. Prática profissional e saber acadêmico: “a reflexão-na-ação” e a “reflexão sobre a reflexão-na-ação”

A “reflexão-na-ação” se apresentou ligada com a ação presente dos estudantes e com as cenas consideradas anteriormente sobre o “conhecimento-na-ação”. Pude entender que a “reflexão-na-ação” é um processo com caracterizações de conflito. A reflexão se localizou principalmente na avaliação do processo de enfrentamento dos problemas. Levantei com os estudantes uma discussão sobre situações que estavam vivendo musicalmente e didaticamente nas suas práticas profissionais, tanto as realizadas nos Conservatórios, quanto nos shows e bailes.

No exame de algumas situações vividas, a avaliação de como cada um age e toma decisões de diferentes ordens como técnica, metodológica, profissional, entre outras. Foi o período mais longo e intenso do trabalho. Fizemos leituras e discussões que foram apresentadas em seminários. Para ilustrar alguns destes momentos, observe que os saberes escolares ajudou Marvile a fundamentar o modo de enfrentamento das situações didáticas em condições de atuação como docente profissional.

Sempre levei o Conservatório a sério mas nunca pensei em ser uma professora de música [...] só me recordava das aulas de prática de ensino e da monitoria do

projeto música na escola [...] tive de recorrer ao passado[...].(Marville, Texto do Portfólio, 2006, p. 5)

De um lado, os estudantes me disseram que a ação de pensar trazia muita “confusão” e “dores de cabeça” (informação verbal)⁶. Refletir sobre o momento presente da prática profissional é mesmo muito complexo. Por outro verifiquei que a disciplina Prática de Ensino 1 possibilitou um clima coletivo favorável à reflexão, pois conhecer as experiências dos colegas, dialogar com textos da literatura e discutir aspectos da prática educativa e profissional foram fundamentais para se refletir nas ações.

Avalio que a formação inicial permite este tempo de ações reflexivas com os músicos profissionais por estarem ao mesmo tempo em contextos formativos diferentes. É uma oportunidade para que se examinem alguns processos educativos com critério e rigor acerca das alternativas que se apresentam como viáveis para os problemas colocados, como também àquelas que lhes parecem mais distantes da solução. Analiso que neste segundo processo, o fato de cada estudante estar consciente da sua própria prática e considerar possíveis opções sobre diferentes saídas já significava a “reflexão na ação”.

A partir deste momento a contextualização do exercício reflexivo do terceiro processo se orientou pela análise acerca do que os estudantes poderiam reconsiderar na prática sobre o que foi refletido. Examinamos coletivamente que os saberes de natureza escolar, formal e categorizado se articulam com os cotidianos, cumprindo um importante papel para a construção reflexiva da prática educativa.

Gomes e Casagrande (2002) destacam que os fundamentos de Shön permitem observar que a “reflexão sobre a reflexão-na-ação” pode ser considerada como a análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e processos da sua ação. Pensar *a posteriori* em suas ações colaborou para que os estudantes vislumbrassem que as próprias práticas podem ser reconstruídas no cotidiano das atividades profissionais.

Importante destacar que na reflexão *posteriori* a ação, os estudantes se mostraram mais soltos de alguns condicionamentos de situações didáticas que estavam vivendo e anunciaram tentar considerar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise feitas durante a disciplina. Beto e Eurípedes registraram:

[...] aprendi coisas que nunca imaginaria aprender um dia, [...] isso fez com que eu conhecesse um novo mundo, [...] um mundo dos que buscam incessantemente o conhecimento (Beto, Texto do Portfólio, 2006, p.5).

⁶ Citação de dados obtidos por informação verbal, em sala de aula, durante a disciplina Prática de Ensino 1.

Percebi que faltava algo para minhas aulas [...] hoje, tenho uma nova visão [...] depois da reflexão tenho certeza que posso acrescentar elementos novos às minhas aulas [...] quero tornar meus alunos capazes de serem criativos, críticos dos fazeres musicais. (Eurípedes, Texto do Portfólio, 2006, p.5)

Por fim, a “reflexão sobre a reflexão na ação” me levou a repensar as aulas da Prática de Ensino 1 e sobre alguns limites. Nas reflexões de situações didáticas os estudantes avaliaram em especial a abordagem do conhecimento técnico-musical e pedagógico. Apesar do tempo escasso, esta dimensão de abordagem foi ampliada para alguns aspectos de natureza político-educativa. Foi um breve momento para discutir sobre a valorização dos professores de arte e a ausência do professor de música na maioria das escolas da rede pública de Uberlândia.

Considerações finais

O relato registrou um recorte de análise acerca de três processos descritos “o conhecimento-na-ação”, “a reflexão-na-ação” e a “reflexão sobre a reflexão-na-ação” como constituinte do pensamento reflexivo, abordados em sala de aula, com estudantes de música em contexto de formação inicial. A experiência mostrou que os três processos aqui descritos não são independentes, mas, completam-se entre si para a tomada de decisão na prática educativa e profissional. Compreendi que a reflexão pode fornecer ao estudante-professor quando está atuando, algumas considerações acerca das suas ações pedagógicas e musicais ficarem mais conscientes. No meu ponto de vista, concordo com as análises de Zeichner (1993) que argumenta que a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que a sua simples ocorrência.

A experiência permitiu concluir que a tomada de decisões consciente é um dos atributos que, de um modo geral, se pode considerar nos professores reflexivos. Esta ação tem por base um conjunto de saberes, que os estudantes analisam de acordo com cada experiência que vive. A intuição, as questões da realidade sociocultural, a sensibilidade, a ética, são ainda outros aspectos a serem considerados como constituintes da prática reflexiva.

Finalizando, avalio que os estudantes podem desenvolver suas práticas com base na sua própria investigação-ação, nos contextos de sala de aula que trabalham e demais situações profissionais. Para terminar, abro a discussão, pois as questões abaixo foram surgindo durante o processo. Como e onde o conhecimento musical gerado pelas práticas reflexivas, estaria sendo usado? Qual a sua natureza? Em que medida, os estudantes que vivenciaram a introdução deste processo, estariam estimulados a incorporar este modo de trabalhar na sua prática profissional?

Referências

BRITO, T. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 10. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

GOMES, J. e CASAGRANDE, L. *A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica*. *Revista Latino Am. E. set-out*, 2002, v. 10, n. 5, p. 696-703.

KOELLREUTTER, H. Música e educação em movimento. In: *Educação musical: cadernos de estudo*, v. 6, Carlos Kater (Org). Belo Horizonte: *Atravez/ EMUFMG/FEA/FAPEMIG*, 1997, p. 6-25.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: D. Quixote, 1997, p. 79-91.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Musitec: elaboração de um tutorial multimídia

Henderson de Jesus Rodrigues dos Santos

Universidade Federal da Paraíba - UFPB
henderson_rodrigues@hotmail.com

Resumo: Nesta comunicação apresentamos os resultados da implementação do aplicativo *MusiTec*. Este aplicativo busca propor um caminho para a introdução da estética e história da música tida de vanguarda, compreendendo principalmente a música eletroacústica. O método educacional é uma aplicação da teoria espiral do desenvolvimento musical de Swanwick, de modo a preencher uma lacuna no que diz respeito a utilização dos conceitos próprios desenvolvidos na prática da música eletroacústica e de princípios de acústica notados nos programas de graduação em nossas universidades.

Introdução

Nas últimas décadas a tecnologia, principalmente a computacional, tem sido utilizada no campo da educação, provendo ferramentas para uma maior assimilação de conteúdos educacionais não apenas para o aluno como também para o professor. Na produção musical a tecnologia tem contribuído em várias áreas, dentre as quais, edição da partitura, gravação, escuta musical no computador e criação sintética de timbres e nuances sonoras diversas e que são atualmente utilizadas na música eletroacústica.

No ensino da música nas universidades brasileiras percebe-se algumas lacunas no que diz respeito à base acústica que, em última instância, perpassa todas as disciplinas abordadas, mesmo em caráter subjacente. A acústica é investigada em cursos como física, engenharia e até fonoaudiologia. Porém não compõe a grade curricular dos cursos de música das maiores universidades brasileiras sendo poucas a adotar cursos nesta área. Segundo Iazzetta:

Nosso sistema de ensino musical universitário ainda insiste em olhar para música segundo um modelo que seria perfeitamente aceitável a 100 ou 200 anos atrás, mas que se mostra hoje grosseiramente equivocado ao ignorar os processos tecnológicos que fazem parte da produção musical e os contextos onde se realiza a escuta dessa música (IAZZETTA, 1997, p. 162).

No desenvolvimento desta pesquisa buscou-se implementar uma ferramenta multimídia, em forma de tutorial, que permitisse a demonstração dos conceitos forjados pela prática da música eletroacústica de modo a facilitar o aprendizado da estética e da prática composicional da música contemporânea nas universidades, sendo para isto utilizado como base metodológica a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical proposto por Keith Swanwick (2003).

A abordagem metodológica

O desenvolvimento educativo musical deste último século apontou para uma maior liberdade do aluno e uma maior participação no processo de aprendizado, evidenciando uma adequação dos procedimentos em função das possibilidades e realidades cognitivas do aluno. A música seria considerada por Swanwick (2003) como discurso, estabelecendo combinações simbólicas que definem uma linguagem, tratada pelo autor como dotadas de relações metafóricas. O processo metafórico compreende as relações de notas-melodias, melodias-estruturas e estruturas-significados, o autor define assim quatro camadas: materiais, expressão, forma e valor.

A aplicação do método é então norteadada através de três princípios que permitem que o professor “ensine música musicalmente”. O primeiro princípio é sempre considerar a música como discurso que deverá ser o ponto central no desenvolvimento musical. O segundo princípio considera que todo aluno possui uma vivência, onde brota o discurso musical que deve ser valorizada e expandida. Na prática deste princípio se faz necessário encaminhar o aluno à experiência do fazer musical através da criação do discurso, concordando com Schafer (1991). O terceiro princípio estabelece um vínculo de continuidade musical, onde o aluno através da vivência intuitiva de imaginar a música e “cantar de ouvido” seria levado a uma maior fluência e incorporaria o fazer musical como parte de sua linguagem e expressão do mundo.

Através destes princípios Swanwick (2003) identifica cinco atividades a serem desenvolvidas em sala da aula, são elas: Composição, Estudos de literatura, Apreciação musical, Aquisição da técnica e Performance. A utilização destas atividades foi nomeada de modelo CLASP, e traduzido aqui no Brasil como modelo TECLA.

O modelo espiral de desenvolvimento musical é uma forma conceitual de conceber a educação musical ampliando as atividades do professor de música e aproximando as aulas a um processo criativo e ao contexto social do aluno.

O tutorial *MusiTec*

Descreveremos as relações encontradas entre os processos advindos da prática da música eletroacústica e o ensino da música. Salientamos ainda que algumas das mudanças estéticas apresentadas na música eletroacústica foram também propostas por outras manifestações musicais como a música aleatória, a fractal, a micro-tonal entre outras.

Na criação do aplicativo, foram analisados alguns fatores importantes para a obtenção dos resultados. Fatores como: os recursos disponíveis para a criação do *software*, os recursos

disponíveis para a implementação e prática do *software*, as noções metodológicas da teoria espiral do desenvolvimento musical proposto por Swanwick, o tempo disponível para o total encerramento do projeto do aplicativo, a adequação da interface, dos processos educacionais e a transparência da utilização do aplicativo (Krüger, 2003; Fritsch, 2003). Tais fatores nortearam a tomada das primeiras decisões e permitiram o direcionamento da pesquisa e construção do *software*.

O aplicativo escolhido para criar o *MusiTec* foi o *Flash 5.0*. Esse aplicativo não se configura como uma linguagem de programação, mas como uma ferramenta de criação de animações interativas. Optou-se pelo *Flash* pela facilidade de criar movimentos e dinamismo ao aplicativo *MusiTec*, visto que uma das características pretendida era a interatividade de sua interface, e o dinamismo decorrente da movimentação de menus, textos etc.

A escolha do *Flash* se deu ainda por observarmos que este aplicativo utiliza procedimentos escritos em *ActionScript*¹ para criar elementos de interatividade na animação. Tais recursos se mostram abrangentes o suficiente para criação de efeitos específicos, sejam em movimentos, em sons, ou com outras animações que rodam em paralelo com uma primeira, ou seja, o controle de sub-níveis de animações rodando de forma independente em um filme raiz. O *Flash* permite ainda que o filme criado, neste caso o *MusiTec*, possa ocupar um espaço pequeno na memória do computador, sendo assim de fácil utilização em diversas máquinas, sistemas ou Internet.

Optamos pela implementação de *software* educativo no formato de tutorial de múltiplos caminhos, que permitisse ao aluno controlar o fluxo de informações “navegando” como em uma página de Internet. Os tópicos principais abordarão assuntos referentes à escrita gráfica, controle dos harmônicos, acústica, meta-instrumento e contínuo musical. Tentaremos demonstrar os recursos disponíveis e os processos educacionais de cada etapa, fazendo uma análise de sua adequação com a teoria espiral do desenvolvimento musical, e com os princípios de interfaces e análise de *software* musical.

Notação Gráfica

O tópico notação gráfica, apresenta ao aluno as possibilidades da escrita aproximada, demonstrando as relações existentes entre a notação tradicional, a notação gráfica e a melodia. Nesse tópico, são apresentadas noções de escrita aproximada para a melodia, para a harmonia e para a textura, através de exemplos animados. Procura-se fazer com que o aluno entenda o discurso musical não como algo composto de partes que se unem, gerando dessa união a idéia musical, mas

¹ Linguagem utilizada pelo programa Flash que se assemelha com o *Java Script*

como uma idéia central que se manifesta através de vários motivos e várias partes para explicar-se e ganhar forma coesa.

Harmônicos

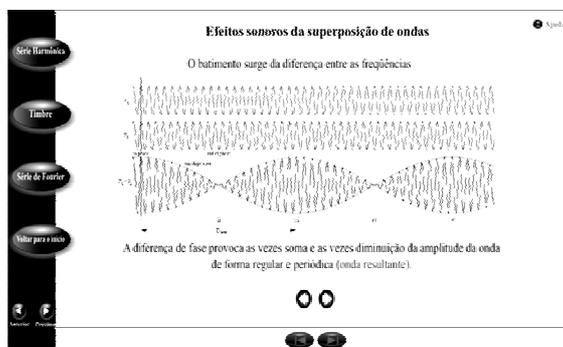


Figura1: Menu Harmônicos do aplicativo *MusiTec*.

Um outro tópico é o estudo dos harmônicos. Nele são introduzidas noções de acústica, série harmônica, formação de timbre, bem como os fundamentos da série de Fourier, ondas senoidais, movimento harmônico simples e sons complexos. O estudo dos harmônicos é implementado através de exemplos de ondas e animações, entre outras noções dos fundamentos do som. O estudo da formação de timbre é ampliado pela noção dos formantes (zonas de frequência que sofrem uma implementação de energia em instrumentos acústicos para melhor definir o timbre).

Neste tópico, o aluno entenderá melhor a diferença entre os timbres, e suas combinações. Entenderá também aspectos específicos da música eletroacústica no que diz respeito à manipulação das ondas para a criação de novos timbres. O conteúdo desse tópico dará introdução ao tópico seguinte que é o estudo da acústica. Para tanto, demonstrará relações matemáticas simples entre os harmônicos e apresentará noções de algumas formas de sintetizar o timbre, ou seja, a modulação de amplitude², a modulação de frequência³, a síntese aditiva⁴, e a síntese subtrativa⁵.

² Modulação de amplitude é uma técnica de síntese sonora onde a amplitude é modulada através de uma segunda onda fazendo surgir várias bandas de frequências resultantes dos batimentos não lineares entre a onda da portadora, a onda moduladora e os próprios batimentos.

³ Semelhante a modulação de amplitude, porém o que é modulado é a própria frequência sendo também uma técnica não linear.

⁴ Técnica linear de síntese sonora que consiste em somar ou sobrepor duas ou mais ondas de frequência distintas para fazerem surgir batimentos e assim ampliar a banda de frequência audível.

⁵ Técnica linear que consiste em filtrar bandas de frequências de um som complexo afim de torná-lo mais simples pode ser de duas formas: a) usa-se filtros de bandas para reduzir uma área de frequência determinada ou b) sobrepõe uma onda componente em defasagem para filtrar um determinado parcial sonoro.

Laboratório virtual

O recurso do “Laboratório virtual” foi formulado para permitir a adequação do processo metodológico proposto no *software* à teoria espiral do desenvolvimento musical. O “Laboratório virtual” permite ao aluno escolher entre experimentar a criação sonora através da criação de timbres, através da manipulação de ondas pré-definidas para a criação de música eletroacústica, ou escolher entre diversos sons para criar uma obra mista entre sons concretos e sons eletrônicos. No “Laboratório virtual”, o aluno não apenas compõe como adquire técnicas de manipulação sonora para utilização em *softwares* específicos de música eletroacústica.

Acústica

O tópico seguinte aborda os fundamentos da acústica musical. Aqui o aluno realizará um estudo sobre ondas sonoras, batimentos de frequência, curva auditiva, relações de frequências em escalas musicais, princípios acústicos para a consonância e dissonância, limiar auditivo de intensidade, escala da potência sonora em decibéis, etc. O conteúdo é apresentado através de exemplos animados e explicados, permitindo ao aluno interagir com as relações matemáticas ou conceituais correspondentes a cada assunto estudado. Os exemplos sonoros e musicais visam introduzir o repertório próprio da música eletroacústica e conceitos presentes na tecnologia musical, como saturação, *clip*, batimento, curva de frequência, tratamento do áudio digital etc.

Meta-Instrumento

O meta-instrumento é assunto deste tópico, em que serão apresentadas as noções e classificações do instrumento musical enquanto produtor de nuances sonoras direcionadas para a criação de significados musicais, além dos conceitos de paisagem sonora apresentada por Schafer (1991).

A noção de meta-instrumento permite ao aluno entender melhor o conceito de paisagem sonora. Schafer (1991) trata o grande ambiente sonoro ao qual estamos expostos como uma *macro-composição* da qual o compositor seria a humanidade, ou seja, através dessa idéia podemos formular conceitos relativos à sociologia da música, à valorização da música de todos os povos, à valorização da escuta, além de entender que os recortes musicais nacionais que realizamos ao falarmos da música brasileira, alemã, norte americana, não passam de uma pequena amostra do que é a arte musical humana.

Música Eletroacústica

Por fim, o aplicativo *MusiTec* apresenta, de forma breve, alguns dos conceitos da música eletroacústica, inter-relacionando-os com as demais manifestações musicais contemporâneas. Nesse tópico, é apresentada uma breve história da música concreta e eletrônica, demonstrando a influência da inclusão do computador e alguns conceitos de análise e apreciação da música eletroacústica. Ele apresenta ainda um breve diálogo sobre a música eletroacústica no Brasil, mostrando alguns compositores e conquistas da música eletroacústica brasileira. Serão apresentados os conceitos de ruído, como elemento estético e de contínuo musical apoiado na escrita gráfica.

Considerações finais

O aplicativo apresentado poderá ser usado pelo aluno como fonte de pesquisa e/ou estudo individual, ou usado pelo professor como ferramenta auxiliar e ponto de partida de alguns conteúdos que deverão ser ampliados em sala de aula. O repertório apresentado no *MusiTec* procura ser o mais eclético possível, demonstrando músicas clássicas tradicionais, músicas populares, folclóricas, de outras culturas e música erudita contemporânea. Dessa forma, procuramos ampliar a apreciação de diversos estilos e gêneros musicais.

A utilização de textos ilustrados e animados. Além de sugestões de repertório para apreciação e prática permite a adequação metodológica proposta nos quesitos estudos de literatura, apreciação musical e performance. Além disto o “Laboratório virtual” permite a prática da composição, aquisição de técnicas específicas de manipulação sonora e performance de música criada pelo aluno. Entendemos desta forma que a teoria esperia do desenvolvimento musical e seu modelo TECLA permite uma abrangência realizada com o auxílio do aplicativo proposto.

Referências

FRITSCH, Eloi Fernando. et. al. Software musical e sugestões de aplicação em aulas de música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. *Ensino da música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. 141-157.

IAZZETTA, Fernando. O fonógrafo, o computador e a música na universidade brasileira. In: ANPPOM, X., 1997, Goiânia. *Anais do X Encontro Nacional da ANPPOM*, 161-165.

KRÜGER, Susana Ester. Perspectivas pedagógicas para avaliação de software educativo-musical. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. 106-123.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução Marisa Trenc de Oliveira Fonterrada et. al. São Paulo: UNESP, 1991.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

O campo das necessidades formativas como foco de pesquisa em educação musical

Cláudia Ribeiro Bellochio

Universidade federal de Santa Maria (UFSM)
claubell@zaz.com.br

Resumo: O presente trabalho está vinculado ao FAPEM – Grupo de estudos e pesquisas sobre Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A linha de pesquisa do FAPEM em que situa-se a investigação é a de *Formação e profissionalização de professores em educação musical* cujo objetivo é estudar sobre a formação profissional de professores que atuam com educação musical, seja na escola básica, em escolas de Música ou outros espaços. A pesquisa em foco objetiva apresentar um projeto em desenvolvimento que tem como objetivo investigar as necessidades formativas em educação musical a partir de narrativas de alunas¹ da Pedagogia (UFSM), anteriormente a realização de disciplinas de educação musical no curso. Para tanto, pretende-se analisar como o exercício profissional constitui-se em indicativo de necessidades formativas e como vivências musicais foram internalizadas ao longo de suas trajetórias de vida. Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa prevê a realização de vinte entrevistas semi-estruturadas com alunas da Pedagogia, as quais serão realizadas individualmente com cada acadêmica e transcritas na íntegra, gerando um documento nomeado caderno de entrevista e, posteriormente, um quadro resumo com os principais pontos dialogais. Os resultados da pesquisa pretendem subsidiar a elaboração de propostas para as disciplinas de educação musical do curso de Pedagogia (UFSM). Além disso, o estudo é relevante para identificar possibilidades de ações formadoras paralelas as disciplinas curriculares que envolvem a educação musical.

Apresentação do tema

A formação musical de alunas no curso de Pedagogia é um tema que tem pautado estudos na área da Educação Musical, sobretudo por indicar possibilidades de contribuições para a reestruturação de práticas musicais que têm sido realizadas nas escolas de educação infantil e fundamental, nos primeiros anos de escolarização. Um dos principais temas de pesquisas, já realizadas no Brasil, focaliza a formação inicial do professor (BELLOCHIO, 2000; FIGUEIREDO, 2003, COELHO de SOUZA, 2003) e também o estudo sobre as concepções de educação musical que professores unidocentes possuem (SOUZA et al., 2002, BELLOCHIO et al., 2003). Os relatórios das investigações apontam para a necessidade de que os cursos de Pedagogia, que têm a docência como base formadora, insiram em suas matrizes curriculares, disciplinas relacionadas à Educação Musical do professor, tanto do ponto de vista da realização de vivências musicais como da compreensão da área como processo de produção de conhecimentos. Por certo que a formação inicial, por si só, não é encaminhada como a única solução dos problemas da educação musical na escola brasileira.

¹ Nomeamos os sujeitos de pesquisa de alunas da Pedagogia, tendo em vista a expressiva participação de mulheres neste Curso.

Alguns resultados ainda destacam a quase inexistência de Educação Musical nos cursos de Pedagogia (FIGUEIREDO, 2004), salvo algumas exceções e trabalhos pioneiros, como é o caso da Pedagogia UFSM que, desde 1984, possui em seu currículo a disciplina de Metodologia do Ensino da Música para os Anos Iniciais e Metodologia do Ensino da Música para a Educação Infantil. (BELLOCHIO, 2000). Atualmente, estas disciplinas ganharam um novo espaço no currículo da Pedagogia e passaram a acontecer em dois semestres, Educação Musical I e II, ambas com 45h/a, somadas a outras 4h conjuntas com outras disciplinas do Curso, na forma de Práticas Educativas.

Na trajetória da UFSM realizamos o ensino por meio de (a) disciplinas de Metodologia do Ensino da Música, (b) projetos de pesquisa e (c) projetos de extensão². Os resultados desses trabalhos são positivos e sinalizam a necessidade de ampliar as experiências musicais dos sujeitos em formação inicial.

Na Pedagogia UFSM, as alunas mostram-se receptivas com relação às aulas de Educação Musical. No entanto, quando no momento de docência nas escolas, muitas não se sentem preparadas para a realização de atividades com música na sala de aula. Um argumento recorrente nas narrativas das pedagogas é com relação a pouca vivência formal que antecedeu a formação universitária ou as internalizações que decorreram da formação Normal de nível médio (SPANAVELLO, 2005). De certa forma, as acadêmicas egressas apontam a necessidade de uma maior vinculação entre as necessidades formativas e as proposições da formação musical. É justamente esse o ponto que estamos entendendo ser importante de pesquisar. O que alunas, que já têm algum tipo de experiência profissional, apontam como necessidade formativa em Educação Musical para uma futura professora unidocente? Quais são as vivências musicais que as alunas da Pedagogia trazem para o Ensino Superior e como essas se articulam com as necessidades formativas apontadas? São vivências formais, não-formais ou informais?

Com relação ao estudo das necessidades formativas é importante destacar dois pontos: (a) esses estudos, na sua maioria, têm sido realizado a partir de informações de formandos ou de quem já está em ação profissional, como possibilidade de formação continuada; (b) ainda que sejam indicadas necessidades para a formação essas não são intransformáveis. “Não parece, pois, que se

² Um exemplo destes é o “Programa LEM: Tocar e Cantar” (PROLICEN- PROEXT) cujo principal objetivo é possibilitar que futuros professores ampliem sua formação musical a partir de ações musicais realizadas compartilhadamente com alunos da Licenciatura em Música.

possa falar de necessidades absolutas. Elas são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de valores, pressupostos e crenças”. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 13).

As necessidades formativas dos professores são definidas como aqueles *desejos, carências e deficiências percebidas pelos professores no desenvolvimento do ensino*. Nesta perspectiva, representam autopercepções individuais em relação a dificuldades, problemas identificados de um modo individual ou coletivo. (MONTERO apud GARCIA, 1999, p. 198, grifos do autor).

A importância desses estudos reside justamente na necessidade de se ouvir os sujeitos em formação (e/ou já em atuação) e perspectivar a realização de um processo formador que minimize as diferenças entre as necessidades/expectativas e as propostas de ensino formador profissional. Segundo Blair e Lange apud Garcia (1999, p. 199) “a necessidade *é definida pela discrepância entre o que é (prática habitual) e o que deveria ser (prática desejada)*. Assim, as necessidades *devem ser tidas em conta em função de objetivos específicos*”. – grifos do autor.

Importante destacar que no aprofundamento das questões que envolvem as necessidades formativas dos professores é preciso levar em conta os tipos de necessidades. Tejedor apud Garcia (1999) refere-se a quatro delas: necessidades normativas, relacionadas às políticas educacionais; necessidades percebidas, decorrentes do desejo de implementar algo; necessidades expressas, vinculadas ao cumprimento de um programa; necessidades relativas “resultado da comparação de diferentes situações ou grupos” (p. 199).

Outro aspecto salientado por Garcia levanta alguns questionamentos importantes para o estudo das necessidades formativas.

Quem tem legitimidade para decidir acerca das necessidades? Que capacidade e autonomia têm os centros educativos, os grupos de professores, para decidir acerca do conteúdo e forma da sua própria formação? Que meios (incentivos) utiliza o sistema para comprometer os professores com as necessidades normativas estabelecidas? (GARCIA, 1999, p. 199)

No contexto desta pesquisa, em particular, entendemos que talvez existam limites no processo de informação sobre as necessidades, já que as entrevistadas não possuem uma visão clara e profunda do ponto de vista da educação musical formal. No entanto, não podemos desconsiderar que elas têm vivências musicais não formais e informais e, principalmente, têm vivências como professoras na sala de aula, em escolas. Desta forma, são sujeitos do processo de práticas

pedagógicas e de produção do conhecimento que estão informando necessidades formativas a partir de internalizações pessoais e do exercício da docência na escola.

A possibilidade de desenvolver uma pesquisa sobre as necessidades formativas em Educação Musical associa-se ao fato de que na área de educação musical e, de modo especial, com ênfase na formação de professores para os primeiros anos de escolarização, pouco se conhece sobre esse assunto. Reforça-se ainda a possibilidade de que os dados da pesquisa contribuam com a reestruturação de práticas formadoras no âmbito do curso de Pedagogia. Nessa direção, o presente projeto propõe investigar as necessidades formativas em educação musical, apontadas por alunas da Pedagogia (UFSM), narradas em entrevista semi-estruturada feitas anteriormente à realização das disciplinas de Educação Musical do Curso.

Procedimentos metodológicos

Dadas às características desta pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa. Fundamentalmente, esta abordagem, focaliza a preocupação em “indagar o significado dos fenômenos educativos na complexidade da realidade natural na qual se produzem” (PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 102). Outra vantagem do uso do enfoque qualitativo para esta pesquisa é que

[...] a investigação qualitativa proporciona aos investigadores em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjectividade que estará sempre presente; pela conjugação do rigor e da objectividade na recolha, análise e interpretação dos dados. (PACHECO, 1995, p. 17-18).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pelo uso de descrições, que permitem a análise dos dados em profundidade, em toda a sua riqueza, preservando-se o seu caráter situacional; pelo interesse maior pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; pela tendência de analisar os dados de forma indutiva, sem partir de hipóteses pré-estabelecidas, sendo as abstrações construídas à medida que os dados vão sendo analisados; pela importância vital ao significado, buscando-se a compreensão das perspectivas dos participantes da pesquisa.

Questionário

O questionário será utilizado como forma de mapear dados gerais sobre as alunas que serão entrevistadas. Será realizado em momento anterior a entrevista semi-estruturada. A partir dos dados

do questionário, o roteiro da entrevista semi-estruturada poderá sofrer alterações. Ainda que o questionário identifique o sujeito respondente, no relatório da pesquisa será mantido o anonimato dos informantes.

Entrevista semi-estruturada

A entrevista será realizada com respondentes do questionário e será do tipo semi-estruturada, por permitir um roteiro de questões que podem ser flexibilizadas, possibilitando que certos pontos da fala do entrevistado sejam aprofundados.

As entrevistas serão realizadas, individualmente, com cada acadêmica participante e visam à obtenção de informações sobre dois grandes temas: (1) as necessidades formativas na Educação Musical; (2) as experiências musicais internalizadas. O roteiro das questões deverá possibilitar um diálogo, por meio de um encadeamento de idéias, por parte do entrevistador e do entrevistado. É importante que o entrevistador esteja atento a todas as manifestações do entrevistado, para além de suas falas. Da mesma forma, o entrevistador não poderá emitir comentários pessoais ou juízos interpretativos que comprometam o processo da entrevista.

Essas entrevistas serão transcritas integralmente, passarão por um processo de textualização e redução em quadros organizacionais para serem categorizadas e analisadas posteriormente.

Está previsto que as entrevistas ocorram de agosto a outubro de 2006. Ao mesmo tempo de sua realização, o processo de transcrição deverá estar ocorrendo.

Seleção dos participantes

Participarão da pesquisa vinte acadêmicas do curso de Pedagogia da UFSM que já possuem algum tipo de experiência profissional na docência e que ainda não tenham cursado disciplinas de Educação Musical no referido curso. Considerando a estruturação curricular em curso, poderão ser alunas que estejam cursando até o 4º semestre (pelo currículo antigo) ou 5º semestre (pelo currículo novo).

Procedimento de Análise dos dados

Na análise da fala dos professores, Bresler (1993) salienta que “quando o professor não é o autor, mas é a fonte central de dados, a validade e a ética requerem que ele/ela leia o manuscrito final e integre seus comentários. Por conseguinte, esse é um forte compromisso para apresentar

questões de pesquisa com as visões, crenças e perspectivas dos professores” (ibid., p. 8). A leitura e consentimento por parte dos entrevistados são de fundamental importância na pesquisa qualitativa.

As entrevistas serão lidas pelas acadêmicas participantes da pesquisa, sendo-lhes permitido fazer revisões das suas falas, caso assim o desejem.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise é o processo de busca e de organização sistemática dos dados coletados, “com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (ibid., p. 205). A operação intelectual básica de uma análise qualitativa de materiais de entrevista, conforme Albarello et al. (1997, p. 118), consiste em descobrir categorias, definindo suas propriedades específicas, de forma que permita a construção de um sistema ou um conjunto de relações entre essas classes.

A fim de garantir uma visão contextualizada do conteúdo das entrevistas, serão realizadas diversas leituras exploratórias do caderno de entrevista (CE). Em seguida, serão feitas listagens dos destaques temáticos abordados nas entrevistas e construídos quadros com os pontos dialogais de maior relevância para a compreensão do que a pesquisa pretende investigar. Então, serão elaboradas as categorias e o esquema de análise dos dados. Com a finalidade de tornar o texto mais fluente e preciso, as citações das falas das professoras irão passar por uma textualização³, visto à “necessidade de reformular a transcrição integral para torná-la compreensível à leitura.” (GATTAZ, 1996, p. 136).

Referências

ALBARELLO, Luc et. Al. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Ed. Gradiva. 1997.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola - Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da ABEM*. Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Música, n.7, pp. 41- 48, 2002.

_____. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro et al.. *‘Ser professor de música’: um estudo acerca da formação e concepções educacionais do educador musical*. Relatório CNPQ/PIBIC, UFSM/CE, 2003.

³ “A textualização deve ser uma narrativa clara, onde foram suprimidas as perguntas do entrevistador; o texto deve ser ‘limpo’, ‘enxuto’ e ‘coerente’ (o que não quer dizer que as *idéias* apresentadas pelo entrevistado sejam coerentes); sua leitura deve ser fácil, ou compreensível, o que não ocorre com a transcrição literal” (Gattaz, 1996, p. 135).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994.

BRESLER, Liora. Teacher knowledge in Music Education research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 118, pp. 1-20, 1993.

COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia. *Programa de educação musical a distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso*. Salvador: UFBA, 2003. 2 vols. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal da Bahia, Curso de Pós-Graduação em Música, 2003.

FIGUEIREDO, Sérgio Luís F. de. Cursos de Pedagogia e formação musical: uma estudo em 19 universidades brasileiras. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba, Paraná, PUC, *Anais...*, disponível em *CD-Room*, 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio Luís. *A formação musical nos cursos de pedagogia*. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis, Santa Catarina. *Anais...* Porto Alegre, Associação Nacional de Educação Musical, disponível em *CD-Room*, 2003.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, Porto Editora, 1999.

GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, José Carlos S. Bom (Org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo, Xamã, pp. 135-140, 1996.

PACHECO, José Augusto. O pensamento do professor. IN: PACHECO, José Augusto. *O Pensamento e a Ação do Professor*. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre, Artes Médicas, pp. 99-117, 1998.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. *A análise de necessidades na formação de professores*. Lisboa, Porto Editora, 1993.

SOUZA, Jusamara et. al. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre, Programa de Pós-graduação em Música, Mestrado e Doutorado, *Sério Estudos*, n.6, 2002.

SPANAVELLO, Caroline da Silveira. *A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM*. Santa Maria, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

O desenvolvimento de condutas sensório-motoras dos bebês: implicações para a estimulação musical no primeiro ano de vida

Aline Nunes Carneiro

Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical

Cecília Cavaliéri França

Escola de Música da UFMG

poemasmusicais@terra.com.br

Resumo: O desenvolvimento cognitivo-musical do bebê envolve a aquisição de condutas sensório-motoras caracterizadas por reações circulares primárias e secundárias. Partindo do reflexo involuntário, o bebê adquire a habilidade de alcançar e segurar objetos intencionalmente. Até o final do primeiro ano de vida as habilidades de preensão ulnar e preensão em pinça vão sendo exercitadas e aperfeiçoadas, tornando-se mais complexas e especializadas. A exploração e a manipulação de instrumentos tendo a preensão como *esquema* intermediário podem gerar sonoridades como *esquemas* finais. O interesse pela sonoridade provoca no bebê o desejo de repetir e refinar sua ação motora com o intuito de fazer os objetos soarem. A partir da descrição dessas condutas, especificamente do desenvolvimento do *esquema* de preensão, tecemos implicações pedagógicas para o desenvolvimento musical do bebê no que tange à manipulação e exploração de fontes sonoras diversas.

Ao dominar seus movimentos e refinar suas habilidades motoras, os bebês manifestam um desenvolvimento significativo no decorrer do primeiro ano de vida. Essas realizações fazem com que, de todas as conquistas nesse período, as de natureza motora sejam as mais aparentes (SHAFFER, 2005, p. 152). Estudiosos têm descoberto que essas habilidades se desenvolvem em uma ordem seqüencial e definida, podendo haver variação no surgimento e no domínio das mesmas já nos dois primeiros anos de vida de bebê (SHAFFER, 2005, p. 152). O desenvolvimento das habilidades motoras é um marco para a *exploração e adaptação* dos bebês ao ambiente que o cerca. Eles partem do reflexo involuntário, que envolve tentativas sem muita coordenação dos braços e da sua trajetória, em direção à habilidade de alcançar e segurar objetos voluntariamente. A partir dos três meses, passam para uma fase mais avançada, corrigindo o sentido de direção dos braços e agarrando os objetos com segurança (THELEN, 1993 apud SHAFFER, 2005, p. 155).

O desenvolvimento das habilidades manipulativas no bebê corresponde à segunda fase do desenvolvimento motor fino. Aqui aparece a **preensão ulnar**, que é a habilidade manipulativa inicial na qual o bebê captura os objetos apertando os dedos contra a palma da mão. Tal habilidade o permite apanhar, largar e arremessar objetos (FITZGERALD, 1986, p. 98). A **preensão em pinça**, capacidade de segurar o objeto com o polegar contra aos dedos, faz do bebê um hábil manipulador. Até o final do primeiro ano de vida e durante todo o segundo ano essas conquistas vão sendo exercitadas e aperfeiçoadas, tornando-se mais complexas e especializadas (SHAFFER, 2005, p. 156).

A habilidade de preensão é de extrema relevância para o trabalho musical inicial com bebês. Através da descrição das condutas sensório-motoras e o desenvolvimento do *esquema*¹ de preensão nesta idade, procuramos, através de um estudo de natureza teórica, tecer implicações para os primórdios do desenvolvimento musical no que tange à manipulação de instrumentos musicais (CARNEIRO, 2006, p. 59).

O desenvolvimento da preensão - Iª e IIª fases do período sensório-motor

O período sensório-motor é dividido em seis fases: a Iª, de zero a um 1 de vida; a IIª, de 1 a 4 meses; a IIIª, de 4-8 meses; a IVª, de 8-12 meses; a Vª, de 12-18 meses e a VIª, de 18 a 24 meses. Neste trabalho, limitamo-nos às fases compreendidas dentro do primeiro ano de vida da criança. Piaget (1982/1966, p.94-125) observou que o processo de refinamento do *esquema* de preensão até o seu estabelecimento definitivo apresenta cinco etapas, que acontecem dentro das duas primeiras fases do período sensório-motor. A preensão torna-se o *esquema* principal nas condutas mais elaboradas das fases posteriores (IIIª, IVª, Vª e VIª).

Tabela 1: As Cinco Etapas do desenvolvimento da preensão na Iª e na IIª fases do período sensório-motor

Fase do período Sensório-motor	Etapa do desenvolvimento da preensão	Características
Iª Fase (0-1 mês)	1ª Etapa	Preensão Reflexa
IIª Fase (1-4 meses)	2ª Etapa	Reações circulares primárias relativas aos movimentos da mão, sucção e visão
	3ª Etapa	Coordenação entre preensão e sucção
	4ª Etapa	Coordenação entre preensão e visão
	5ª Etapa	Consolidação da coordenação entre preensão e visão

Na Iª fase (0 a 1 mês) do período sensório-motor ocorre a 1ª etapa da preensão: a preensão reflexa (movimentos inatos), que corresponde ao fechar e abrir das mãos. O que motiva a repetição desses movimentos é a satisfação do mecanismo reflexo, ou seja, agarrar por agarrar, seja qual for o objeto (PIAGET, 1982/1966, p.49). A IIª fase do período-sensório motor (1 a 4 meses) compreende a 2ª, 3ª, 4ª e 5ª etapas do desenvolvimento da preensão. Nesta aparece a reação circular, que é um padrão de resposta cuja função principal é consolidar um *esquema* através das repetições dos atos envolvidos no mecanismo de ações e reações comportamentais da criança (BALDWIN, 1980, p. 183). As reações táteis e cinestésicas das mãos e dos dedos são o ponto de partida para as reações

¹ *Esquemas* são estruturas cognitivas através das quais as informações são processadas e armazenadas (HARGREAVES, 1986, p. 33).

circulares primárias do *esquema* de preensão. Em seguida aparece a *coordenação entre os movimentos da mão e a sucção*. Inicialmente, devido à sensibilidade da preensão tátil, a mão do bebê pode passar pelo seu rosto, tocar o nariz e agarrá-lo enquanto ele chupa o polegar. Esfregar os olhos com as costas das mãos, por exemplo, é uma das condutas que facilita a sistematização do que Piaget chama de “*esquema de junção*”, fundamental para as coordenações posteriores, entre preensão, sucção e visão. Ao final desta etapa, o bebê *coordena os movimentos da mão com a visão*: acompanha com os olhos os movimentos de suas mãos, contempla os movimentos dos dedos, as costas de suas mãos e a junção das mesmas enquanto chupa o indicador (PIAGET, 1982/1966, p. 101).

Na 3ª etapa, a *coordenação entre os esquemas de preensão e sucção* ocorre quando o bebê leva à boca tudo o que a mão apanha e, reciprocamente, tenta agarrar tudo o que vai à boca (PIAGET, 1982/1966, p.104; 107). Fixar os olhos demoradamente nas mãos e acompanhar os movimentos destas dentro do campo visual são condutas típicas dessa fase. A aquisição do *esquema de junção das mãos* (a força de agarrar mutuamente as duas mãos) no campo visual do bebê também é uma conduta que favorece o desenvolvimento definitivo da coordenação entre preensão e visão. Essa é uma conduta essencial para o desenvolvimento da preensão que capacita o bebê a recuperar um objeto que tenha escapado de suas mãos (p. 110). Várias condutas motoras são características dessa 3ª etapa: o bebê agarra o objeto a partir do contato tátil, ao tê-lo no campo visual ou ao toca-lo nele com a boca; fixa os olhos nas mãos; acompanha o movimento das mãos no campo visual, olha-as unidas e observa o movimento dos dedos.

A 4ª etapa do desenvolvimento da preensão é marcada pelo início da assimilação recíproca entre preensão e visão. O bebê agora possui dois *esquemas* distintos: um que o possibilita agarrar um objeto a partir do contato cinestésico e outro que o permite agarrar um objeto ao vê-lo no mesmo campo visual que as suas mãos. Por esse motivo, a preensão fica subordinada à visualização conjunta da mão e do objeto que deseja agarrar. A busca intensa, dirigida e sistematizada é deflagrada quando a mão e o objeto estão no mesmo campo visual (PIAGET, 1982/1966, p. 114-115).

Finalmente, a coordenação entre preensão e a visão é estabelecida na 5ª etapa: o bebê pode agora agarrar tudo o que vê mesmo que a mão não esteja no mesmo campo visual que os objetos (PIAGET, 1982/1966, p. 120). O fato de o bebê ver o objeto desencadeia logo a preensão do mesmo.

IIIª Fase (4-8 meses): os *espetáculos interessantes*

Depois da aquisição da preensão nas reações circulares primárias, os bebês começam a interagir com o meio através das reações circulares secundárias e dos processos destinados a “fazer durar espetáculos interessantes”. As reações circulares secundárias são prolongações das reações circulares primárias: uma vez que consiga agarrar objetos, o bebê pode balançá-los, esfregá-los e chocalhá-los. Ao ser colocado na presença de novos objetos, o bebê é motivado a “fazer durar espetáculos interessantes” (PIAGET, 1982/1966, p. 190-194), ou seja, prolongar eventos prazerosos pela repetição da ação (reação circular secundária).

As principais condutas sensório-motoras relativas à preensão (chacoalhar; bater, esfregar e balançar) começam a se diferenciar em função dos fenômenos imprevistos que acontecem a partir das reações circulares secundárias. Então, o bebê procura reencontrar os resultados descobertos por acaso. Outros *esquemas* se constituem a partir da aplicação dos *esquemas* habituais de preensão sobre os objetos (PIAGET, 1982/1966, p.171).

Assim sendo, a estimulação sensório-musical nessa fase deve propiciar a experiência de exploração e manipulação de objetos variados, quando o bebê terá a oportunidade de aplicar seus *esquemas* e refiná-los. O “agarrar” configura a primeira reação circular estabelecida na preensão, *esquema* que possibilita manipular instrumentos. Assim, são recomendados instrumentos do tipo idiofones², como chocalhos, sinos, afoxés, castanholas de cabo, guizos e sinetas com cabo, adequados para o início da abordagem manipulativa.

O bebê pode ter seções de exploração e manipulação de instrumentos através de gestos motores diversos: balançar, esfregar ou bater utilizando-se diferentes materiais sonoros. Tambores com membranas porosas e texturas diversas podem ter como resultado a reação circular secundária de esfregar, provocando resultados sonoros variados. Os bebês podem *ouvir* muito mais pelo desejo do espetáculo interessante: *a sonoridade* e podem *realizar* muito mais por ver o espetáculo interessante: *o gesto motor*.

Piaget pouco escreveu sobre a relação entre o som e a preensão, mas teorizou que “os *esquemas* visuais e auditivos se assimilam reciprocamente: a criança procura, em certo sentido, *ouvir* o rosto e *ver* a voz” (PIAGET, 1982/1966, p. 93). Seguindo esse raciocínio, podemos especular que considerando-se a exploração e manipulação de instrumentos como um quadro visual, este tenderá a ser percebido pelo bebê como um quadro sonoro. Devido à assimilação recíproca entre visão e audição, o bebê precisa ver para “entender” o que está ouvindo. Portanto, professor e

² *Idiofones* são instrumentos cuja produção sonora advém do próprio corpo do instrumento (BRITO, 2003, p. 60).

acompanhantes devem sempre se posicionar na altura do bebê, olhando nos seus olhos e utilizando gestos motores bem expressivos ao executar suas performances e improvisações instrumentais. Imprevistos que surjam durante a exploração sonora do bebê funcionam como uma *provocação* auditiva, gerando nele o desejo de prolongar os “espetáculos interessantes”. Portanto, na IIIª fase, a estratégia pedagógica mais importante é oferecer “quadros sonoros” que instiguem o bebê à exploração.

IVª Fase (8-12 meses): a *novidade como provocação*

Essa fase se caracteriza pela habilidade do bebê em coordenar mutuamente *esquemas* secundários heterogêneos, possibilitando a *aplicação de meios conhecidos a novas situações*. Esse processo, em termos de condutas sensório-motoras, significa que há uma intenção do bebê de conseguir resultados antes inacessíveis. Assim, ele busca um *esquema* (meio) conhecido para ajudá-lo a efetivar seu objetivo (fim). Nessa busca, o bebê observa os resultados e pesquisa possibilidades de ação, variando-as para descobrir o meio mais adequado para atingir seu objetivo (PIAGET, 1982/1966, p.202-204). A criança, por exemplo, bate (meio) em um instrumento com maior ou menor força (adequação do gesto motor) para ouvir a sonoridade (fim). A novidade que surge agora é auditiva: o refinamento da compreensão causal entre o gesto motor e o resultado sonoro. Nessa fase, a realidade objetiva do bebê vai se construindo e ele passa a ter consciência a respeito dos objetos e de suas relações espaciais, causais e temporais.

Especulamos que, nessa fase, a mobilidade dos *esquemas* à “novidade” seria a escuta sonora. Por exemplo: quando o professor bate forte no tambor, o bebê, nas suas explorações e manipulações sonoras, vai em busca de meios (gestos motores) para realizar sua intenção (ouvir aquele som forte). Acreditamos que a exploração e manipulação de instrumentos tendo-se a apreensão como *esquema* intermediário pode gerar sonoridades como *esquemas* finais. As propriedades sonoras dos instrumentos, quando variadas e diversificadas, podem gerar “provocações” ou desafios auditivos que são fundamentais nessa fase, pois geram no bebê um desejo (intenção) de aplicar seus *esquemas* cognitivos às novas situações na exploração e manipulação de instrumentos. É o interesse pela sonoridade - seja na apreciação ou na exploração e manipulação de instrumentos - que provoca o refinamento do gesto motor.

Nessa fase, portanto, devem ser utilizados instrumentos que exijam o mínimo de esforço para a produção do som, pois estes propiciarão uma maior vivência dos parâmetros do som “visíveis” do ponto de vista da percepção auditiva e visual do bebê. Propriedades do som a serem trabalhadas incluem timbre, intensidade, duração, altura, andamento, densidade, textura,

repetição e alternância entre som e silêncio. Os *esquemas* secundários dos gestos motores coordenados com os *esquemas* da audição possibilitam à criança bater forte e fraco, esfregar rápido e devagar, bater num instrumento grave e agudo e assim por diante. O trabalho de estimulação musical irá estimular coordenações cada vez mais complexas dos *esquemas* auditivos, da preensão e do gesto motor em atividades lúdicas de audição, movimento, exploração e manipulação de instrumentos, fomentando o desenvolvimento musical desde tão tenra idade.

Referências

BALDWIN, Alfred L. *Teorias de desenvolvimento da criança*. Tradução de Dante Moreira Leite. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1973.

BRITO, Teca Alencar. *Música na educação infantil*. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CARNEIRO, Aline Nunes. Desenvolvimento Musical e sensório-motor da criança de zero a dois anos: relações teóricas e implicações pedagógicas. 2006. 96 f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

FITZGERALD Hiram E., *Psicologia do desenvolvimento: o bebê e a criança pequena*. Tradução de Álvaro Cabral, Beatriz Helena de A. Santos Neves. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

HARGREAVES, David. *The developmental psychology of music*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

PIAGET, Jean. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Tradução de Álvaro Cabral. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982/1966.

SHAFFER, David R. *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. Tradução de Cíntia Regina Pemberton Cancissu. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

THELEN, E. et al. The transition to reaching: Mapping interaction end intrinsic dynamics. *Child Development*, v. 64, 1993.

O desenvolvimento de seminários e laboratórios no ensino de regência coral: uma prática em sala de aula

Rita de Cássia Fucci Amato

Faculdade de Música Carlos Gomes – FMCG
Universidade Estadual Paulista (UEP)
fucciamato@terra.com.br

Resumo: O presente artigo tem por objetivo a apresentação e discussão de práticas de ensino desenvolvidas nas disciplinas de *Regência coral I* e *Regência coral II*, de cursos superiores de música da Faculdade de Música Carlos Gomes (FMCG, São Paulo-SP). Foram elas: seminários, laboratórios, pesquisas bibliográficas e criação de músicas temáticas. A partir da aplicação de um questionário semi-estruturado e das análises dos comentários do alunado dessas disciplinas, foi possível concluir que essas práticas constituem-se em importantes ferramentas para o ensino de regência coral, aprovadas, no caso pesquisado, pela unanimidade dos discentes. Assim, o estudo, de caráter qualitativo, caracteriza-se como uma pesquisa-ação.

Introdução

O coro é um espaço constituído por diferentes relações interpessoais e de ensino-aprendizagem, exigindo do regente uma série de habilidades e competências referentes não somente ao preparo técnico musical, mas também à gestão e condução de um conjunto de pessoas que busca motivação, aprendizagem e convivência em um grupo social. A formação de um regente deve, assim, visar uma direção de corais mais eficaz e global, de acordo com os princípios básicos para seu entendimento em relação às diversas facetas de um coro, abrangendo conhecimentos de diversas áreas.

O presente artigo resulta-se de uma pesquisa realizada junto aos alunos da Faculdade de Música Carlos Gomes (FMCG), em São Paulo-SP, os quais foram alvos das práticas pedagógicas aqui discutidas. Os discentes investigados freqüentam os cursos de Licenciatura em Música, Bacharelado em Canto (erudito e popular), Instrumento (erudito e popular), Composição e Regência coral. As disciplinas que se constituíram em objeto dessa investigação foram *Regência coral I* (11 alunos) e *Regência coral II* (9 alunos).

Dessa forma, a pesquisa tem o objetivo de explorar a visão dos alunos diante dos processos de ensino/ aprendizagem desenvolvidos, observando os resultados obtidos e as visões positivas e negativas quanto a esses processos. Cabe aqui salientar que a maior parte dos discentes dessas disciplinas já são músicos atuantes.

Em ambas as classes, os educandos foram alvo do desenvolvimento de pesquisas bibliográficas e apresentação de seminários e, no caso da disciplina *Regência coral I*, também participaram de laboratórios de práticas de ensaio e criaram músicas para a motivação do regente.

Esses processos possibilitaram a prática e difusão dos conhecimentos obtidos. Para avaliar os impactos dessas experiências sobre o ensino, foram aplicados questionários semi-estruturados a todos os alunos. Adotou-se, para a citação dos depoimentos, a letra “a” para os alunos de *Regência coral I* e a letra “b” para os de *Regência coral II*.

Regência coral: reflexões sobre a formação do regente

Rocha (2005) coloca que a habilidade musical não é o único requisito para a formação de um bom regente. Para exercício dessa profissão, faz-se necessário um conjunto de conhecimentos e habilidades: patrimônios próprios e adquiridos. Segundo o autor, os principais patrimônios próprios essenciais à regência são: a liderança, o talento musical e a aptidão física. Por outro lado, os patrimônios adquiridos indispensáveis ao regente constituem-se na formação musical, na formação intelectual (que inclui conceitos administrativos, psicológicos, políticos, pedagógicos, filosóficos e outros) e na formação física, fruto de hábitos saudáveis e práticas esportivas periódicas.

Para o autor, as habilidades essenciais para a direção de grupos musicais são: autoridade pessoal, autodomínio, clareza de objetivos e de expressão de pensamento, capacidade de planejamento, empatia e capacidade de mobilização, poder de argumentação e sentido de reconhecimento (ROCHA, 2005). Já na concepção de Zander (2003, p. 29): “Além de conhecer a tradição da prática coral, a autenticidade na interpretação de seus diferentes estilos, é preciso, sem juízo destes, fazer com que eles sejam não só válidos historicamente, mas também vivos em nossa atualidade”.

Cabe ressaltar que: “De coralistas pode-se tolerar que não sejam exímios conhecedores da parte técnica da música. Do regente, porém, não se pode aceitar tal carência. Teoria, solfejo, as principais gramáticas musicais (pelo menos contraponto e harmonia), boa percepção para a música e musicalidade”. (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2005, p. 66). Esses são conhecimentos musicais indispensáveis à direção de corais, que, conjugados uma série de habilidades e competências referentes não somente ao preparo técnico musical, mas também à gestão e condução de um grupo de trabalho, permitem uma abordagem dos diversos aspectos do conjunto, concretizando a aprendizagem musical, o desenvolvimento vocal, a integração e a inclusão social (FUCCI AMATO, 2005). O papel que um regente tem na condução de seu grupo musical envolve capacidade de liderar o conjunto e motivar cada um de seus componentes, levando-os a uma vivência musical realmente proveitosa do ponto de vista pessoal e comunitário.

Quanto às formas de aprendizagem da regência coral no ensino superior, o desenvolvimento de atividades práticas, debates e pesquisas é efetivado por meio da capacidade de

comunicação e habilidades interpessoais do professor e do empenho dos alunos, podendo aumentar o envolvimento dos mesmos no processo de ensino/ aprendizagem, motivando-os e promovendo a independência de pensamento (LOWMAN, 2004).

Atividades desenvolvidas: *Regência coral I*

Nessa disciplina, foram realizadas quatro práticas pedagógicas junto ao alunado: o desenvolvimento de laboratórios de prática de ensaio, a composição de canções para a motivação do regente coral¹ e pesquisas bibliográficas e apresentação de seminários sobre “*O mestre de música e seu chorus*”, onde todos tiveram a possibilidade de expor os conhecimentos adquiridos durante o semestre e complementá-los.

Nos laboratórios, o corpo discente dessa matéria pôde praticar técnicas de ensaio, simulando essa situação por meio dos outros componentes da classe, que procederam de forma a reproduzir o comportamento de elementos de diversas formações de grupos vocais. A seguir, relatos das atividades desenvolvidas em alguns laboratórios (adaptados dos questionários aplicados):

a) Coral de alunos de uma escola particular (7 a 10 anos): Procurou-se desenvolver atividades que integrassem um estímulo rítmico e melódico de forma adequada para as crianças captá-los. Conversando com o grupo, encontrou-se um trecho musical do qual todos tivessem conhecimento. Feito isso, trocou-se a rítmica desse trecho e, depois, dividiu-se o mesmo em duas partes, de modo que um grupo tocasse o início e o outro complementasse com o final. Acrescentando-se a melodia, repetiu-se o processo, aplicando-o à voz.

b) Coro infantil de crianças carentes: Inicialmente, indagou-se e debateu-se sobre a definição de canto coral e sobre o gosto musical de cada um. Posteriormente, realizou-se uma dinâmica de grupo para avaliar a coordenação motora, por meio de um jogo de bater palmas e pés, realizar gestos e fazer silêncio. Desse modo, buscou-se uma forma divertida e interativa de ensaio com o grupo.

c) Coral de alunos de uma escola particular (15 a 17 anos): Buscou-se realizar uma dinâmica de grupo na qual começava-se a contar uma história e cada componente do grupo a continuava, de modo a desenvolver o raciocínio e a atenção. Posteriormente, interpretou-se uma música popular brasileira em uníssono com o coro.

d) Coral com crianças de 7 anos: Primeiramente, buscou-se conhecer cada um e explicar o objetivo da aula. Após isso, trabalhou-se uma canção popular (“*Escravos de Job*”) com o

¹ Vide partitura de canção criada por aluno da disciplina em anexo.

objetivo de desenvolver a pulsação, coordenação motora, integração e descontração do grupo. Foram utilizados “coquinhos” para marcar o pulso, enquanto as crianças cantavam.

e) **Coral empresarial:** Iniciou-se o trabalho corporal com exercícios de relaxamento e alongamento em pares, posicionados em uma circunferência. Seguiu-se a essa prática a classificação vocal dos indivíduos. O grupo simulou estar desmotivado e não ter conhecimento musical, fato comum em empresas.

f) **Coral comunitário (indivíduos de 19 a 41 anos):** Ensaiou-se duas canções trazidas de um congresso africano. Dessa forma, buscou-se inicialmente ensinar a letra da música e o ritmo, para depois, por meio da interpretação ao violão, decorá-la e poder interpretá-la.

g) **Coral de alunos de escola particular (5 anos):** Procurou-se realizar uma apresentação à turma e exercícios de relaxamento e respiração (simulando cheirar uma flor) em uma roda. Após isso, colocou-se uma caixa com diversos instrumentos musicais, escolhidos pelos alunos, para então trabalhar-se alguns aspectos rítmicos.

Quanto aos seminários desenvolvidos durante as aulas, visou-se aludir a aspectos relacionados ao regente e à organização do grupo coral (MATHIAS, 1986; ZANDER, 2003, ROCHA, 2005):

a) **O regente:** breve histórico da regência; habilidades físicas (padrões de regência, gestos expressivos, outros); consciência auditiva (patrimônio adquirido/ formação musical e intelectual); comunicação (habilidades interpessoais e estilo de ensino); e interpretação (entendimento de estilos e períodos históricos relacionado à performance).

b) **A organização coral:** aspectos humanos (valorização da própria individualidade, da individualidade do outro e respeito às relações interpessoais/ motivação); compreensão da dinâmica do ensaio coral (atitudes dos coralistas, atitudes do regente, fontes de satisfação e insatisfação, tipos de comportamento, mensagens afetivas e de controle, tipos de comportamentos, mudanças previsíveis no diálogo com o coro no decorrer do tempo); aspectos organizacionais (clareza de objetivos, capacidade de planejamento, capacidade de mobilização, poder de argumentação e outros); e sugestão de dinâmicas de ensaio coral.

Atividades desenvolvidas: *Regência coral II*

Na classe dessa disciplina foram adotadas as práticas de pesquisa bibliográfica e apresentação de seminários sobre “*A questão da liderança no mundo globalizado*” e “*A questão da*

liderança na área musical”, temas de grande relevância para a prática da regência coral e recomendados por McElheran (1966, p. 5) para um debate em sala de aula.

Quanto ao primeiro tema, foram abordadas questões como: quais são os principais líderes mundiais; quais são as características (qualidades e defeitos) de tais líderes; em quais características existe identificação (individual) com esses líderes; e o que mais chama a atenção no tipo de liderança exercido por cada um. Cabe salientar que para uma visão ampla do tema, foram abordados líderes de diversos seguimentos (religioso, político e social).

No que se refere à questão da liderança na área musical, buscou-se analisar: quais são as características essenciais da personalidade do maestro; quais são as habilidades por ele adquiridas; qual o preparo essencial do regente de coral; quais áreas devem ser privilegiadas na sua formação; quais são as características da regência moderna; e quais as perspectivas individuais de estudo e atuação na regência coral. Nesse sentido, utilizou-se como principal referência os estudos de Mathias (1986), Rocha (2004), Rudolf (1950) e Zander (2003).

Resultados e conclusões

As práticas de pesquisa e apresentação de seminários constituem-se em um meio para a socialização dos conhecimentos do grupo e aquisição de novas idéias, já que: “Para querer ser um regente, precisamos primeiramente entender o que é ser um regente, como ele deve agir em diversos momentos, os conhecimentos que ele tem de obter, nesse momento é que entra a importância desses seminários” (aluno 2a).

Quando indagados a respeito da importância do desenvolvimento dessas práticas para a aprendizagem do conteúdo das disciplinas, o alunado de ambas as classes respondeu de forma unânime que acredita que esse tipo de trabalho é bastante produtivo, cria interesse pelo assunto e aprofunda-o, permite a troca de idéias entre o grupo, ajuda a sintetizar o aprendizado de outras matérias voltadas para a formação pedagógica e permite ao aluno desenvolver-se quanto aos métodos de pesquisa e apresentação de trabalhos. No caso da classe de *Regência coral II*, os alunos comentam ainda que a pesquisa sobre os principais líderes mundiais incentivou o debate sobre alguns aspectos da liderança aplicáveis dentro e fora da prática da regência.

Já quanto à atividade de pesquisa, os alunos colocam: “O trabalho de pesquisa é importante para a assimilação do conteúdo, para a capacidade de escolha do material pesquisado e a entrega do trabalho escrito força o aluno a utilizar a metodologia científica para escrever dentro das normas exigidas” (aluno 4a).

Com relação à disciplina *Regência coral I*, a qual desenvolveu também a criação de músicas para a apresentação dos trabalhos e os laboratórios de prática de ensaio, os discentes também aprovaram o desenvolvimento desses métodos de ensino. Em relação à criação de músicas, comentam: “Foi incrível! As composições [...], além de muito criativas na abordagem do tema dos trabalhos, foram animadas e trouxeram uma energia muito positiva para a classe” (aluna 11a).

A criatividade é cada vez mais uma necessidade latente na sociedade. Para resolvermos os problemas nessa realidade complexa precisamos ser criativos e versáteis. Quanto mais praticarmos a criatividade no meio acadêmico, fazendo músicas, melhor entenderemos e atuaremos na realidade vigente e futura (aluno 3a).

Referindo-se à prática dos laboratórios, os discentes colocaram que esse método de ensino/aprendizagem trouxe diversos benefícios, como o desenvolvimento da propriocepção, da capacidade de ensino de cada um, o treino para futuras e presentes atuações como educadores musicais e regentes, a prática da teoria estudada e a aprendizagem de novas dinâmicas de ensino musical.

Dessa forma, em uma análise geral entre ambas as disciplinas, os 20 alunos que se submeteram às práticas relatadas no presente texto as aprovam por unanimidade. Assim entende-se que o ensino da regência coral, por meio de seminários, laboratórios e outras atividades, como aquelas de pesquisa e criação de músicas, consiste em um eficaz processo de ensino/aprendizagem, estimulando a participação discente e desenvolvendo diversas habilidades essenciais para a prática da regência.

Referências

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Educação musical: o canto coral como processo de aprendizagem e desenvolvimento de múltiplas competências. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., Belo Horizonte, 2005. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM/ UEMG, 2005.

LOWMAN, Joseph. *Dominando as técnicas de ensino*. Tradução de Harue Ohara Avritscher. São Paulo: Atlas, 2004.

MATHIAS, Nelson. *Coral: um canto apaixonante*. Brasília: Musimed, 1986.

McELHERAN, Brock. *Conducting technique for beginners and professionals*. New York: Oxford University Press, 1966.

OLIVEIRA, Marilena de; OLIVEIRA, J. Zula de. *O regente regendo o quê?* São Paulo: Lábaron, 2005.

ROCHA, Ricardo. *Regência: uma arte complexa: técnicas e reflexões sobre a direção de orquestras e corais*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2004.

RUDOLF, Max. *The grammar of conducting*. New York: G. Schirmer, 1950.

ZANDER, Oscar. *Regência coral*. 5. ed. Porto Alegre: Movimento, 2003.

Anexo

Partitura da canção "Aquecendo o coro", composta pelo aluno Fábio Simões, da disciplina Regência coral I.

16/11/05

Aquecendo o Coro
Fábio Simões

Vamos a quecer a nossa voz com intimidade entre nós
vamos relaxando todo corpo vai massagear um ao outro
com bôssô regente aprendendo a soltar a voz sem sofrimento muitas neblinas
pra cantar uma harmonia pra soar a-ge-la cantem abso-
-pranos cantando agudo quase vivendo agora o maípe
das contraltas mulheres graves do saxo alto queiro ou-
vir o timbre dos tenores homens agudos que não recebem flo-
-res pra terminar soando baixos somos glares mas não
filhos do diabo

O educador musical no contexto de uma proposta de integração das artes na escola

Denise Álvares Campos

Universidade Federal de Goiás (UFG)
camposilva@cultura.com.br

Telma de Oliveira Ferreira

Universidade Federal de Goiás (UFG)
zetelma@terra.com.br

Resumo. Este texto apresenta uma experiência de professoras de música que integram um projeto de pesquisa cuja temática é a associação de linguagens artísticas no âmbito da escola de educação básica. As atividades ocorrem por meio de conexões entre os programas específicos de cada linguagem a partir de um tema gerador comum e tem como objetivo final a elaboração de uma proposta curricular integrada. A equipe tem refletido sobre questões como a interdisciplinaridade, a obrigatoriedade da arte na escola, a questão curricular, a discussão entre polivalência e formação específica do educador artístico. Espera-se que a motivação pelo tema possa estender-se àqueles que se preocupam com a educação musical, quando esta se coloca em contato com outras linguagens artísticas na escola.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) mantém a obrigatoriedade do “ensino de arte” no currículo da educação básica no Brasil, denominando dessa forma o que a legislação anterior denominava de “educação artística”. Entretanto, não define com clareza quais as linguagens artísticas que compõem esse “ensino de arte”. Somente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), encontramos um tratamento específico das formas de expressão artística, denotando uma ação arte-educacional, por meio de linguagens específicas, que difere da abordagem polivalente presente na legislação anterior. Estão contempladas nos PCN quatro linguagens artísticas: Música, Artes Visuais, Teatro e Dança. Na realidade, as escolas, em geral, não atendem a essa diversidade. Na prática, o que se constata é que cada instituição educacional atende aos requisitos da lei dentro de suas “possibilidades operacionais”, oferecendo uma ou outra das linguagens artísticas ou buscando formas alternativas para cumprir o que a lei determina.

O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFG) abarca o antigo Colégio de Aplicação. Nessa instituição, o ensino de Arte vem ocorrendo, há muitos anos, com professores das diversas linguagens artísticas que se alternam em todas as séries da educação básica. Entretanto, esta alternância das linguagens artísticas ainda não acontece embasada em critérios elaborados a partir de um estudo que norteie a distribuição das linguagens em cada uma das séries. Tal situação se dá pela falta de um planejamento integrado entre as linguagens. Há um planejamento estruturado em cada linguagem específica, mas não um planejamento da equipe de artes da escola.

Temos, no entanto, uma proposta de ensino de arte estruturada em uma base conceitual única. Os fundamentos teóricos estão dentro da concepção de ensino de arte, sugerida pelos PCN, na qual há uma forte acentuação na história da arte, na apreciação, na análise e na produção artística. Essa abordagem é decorrente dos estudos realizados pelos pesquisadores do Getty Center for Education in the Arts e tem sido denominada no Brasil, principalmente a partir dos trabalhos e estudos desenvolvidos sobre este tema por Ana Mae Barbosa, de *proposta triangular*. Tal abordagem visa integrar o fazer artístico, a história da arte e a leitura da obra de arte, avançando, assim, de forma segura, para uma ação de excelência no ensino de arte. Falando especificamente da educação musical, o texto dos PCN-Arte aborda essa integração ao explicitar os objetivos gerais, os conteúdos e a avaliação em música. Os autores defendem que

Aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao redor do ser humano, que constantemente se modifica nessa rede em que se encontra, auxilia o jovem e o adulto em fase de escolarização básica a desenvolver capacidades, habilidades e competências em música (PCN-Arte II, p. 80).

No Cepae, temos fundamentado o ensino nessa proposta, mas temos buscado também, a partir das atividades específicas relacionadas ao ensino, desenvolver projetos de pesquisa e extensão, artigos, palestras etc.

A equipe de professores de arte¹, depois de vários anos de atuação individualizada, sentiu a necessidade de desenvolver estudos sobre as possibilidades de integração entre as diversas linguagens artísticas. A intenção é de que todo o embasamento prático e teórico construído individualmente pelos professores de cada linguagem artística seja compartilhado com o grupo e seja transformado em um projeto de atuação interdisciplinar da equipe de artes da escola.

A questão da interdisciplinaridade tem sido muito discutida e estimulada atualmente. A razão do interesse dos educadores por este tema decorre de que “O enfoque interdisciplinar consiste num esforço de busca da visão global da realidade, como superação das impressões estáticas, e do hábito de pensar fragmentador e simplificador da realidade” (LÜCK, 1994, p. 72).

Mas, antes de avançarmos em busca de uma integração entre diferentes áreas de conhecimento, vemos que nem mesmo na área do ensino de arte temos conseguido tal integração. Nas publicações relacionadas à educação musical, temos poucas informações de experiências realizadas com esse objetivo. Dentre os autores relacionados à nossa área, no entanto, há alguma

¹ A equipe é formada, atualmente, pelos seguintes professores: Prof^a Dr^a Denise Álvares Campos (Música – coordenadora); Prof^a Mara Veloso de O. Barros (Artes Cênicas); Prof^a Ms. Telma de Oliveira Ferreira (Música); Prof. Wagner Gonçalves dos Santos (Artes Visuais) e Prof. Esp. Wanderley Alves dos Santos (Artes Visuais).

preocupação nesse sentido. Murray Schafer, músico e educador canadense, preocupa-se com esta fragmentação da experiência artística, a qual ele chama de ‘fragmentação do *sensorium*’:

[...] uma total e prolongada separação dos sentidos resulta em fragmentação da experiência. [...] Em um determinado momento, poderíamos ainda isolar as artes individuais como estudos separados, mas tendo sempre em mente que fazemos isso com o propósito de desenvolver acuidades sensoriais específicas. Este seria o período central de estudos. Finalmente, havendo já limpado cada uma das lentes da percepção, voltaríamos a uma reconfiguração de todas as formas de arte, dentro da obra de arte total – uma situação na qual “arte” e “vida” seriam sinônimos (SCHAFER, 1991, p. 291).

Marisa Fonterrada vê na interdisciplinaridade, uma possibilidade de favorecimento à presença das artes e, especificamente, da música na escola. Ela diz que “[...] a arte pode comparecer de modo bastante positivo com outras áreas de expressão artística e com as demais disciplinas do currículo; esta ação poderia ser implantada logo, merecendo, portanto, ser preparada e divulgada” (FONTERRADA, 2005, p. 215).

Pareceu-nos válido, portanto, participar de um projeto que tem a intenção de dar um primeiro passo, qual seja o de buscar caminhos para experiências com a Arte de forma não fragmentada, integrando, inicialmente as linguagens artísticas, antes de buscar uma experiência interdisciplinar mais ampla. Temos consciência das dificuldades que uma ação interdisciplinar impõe. Ana Mae reforça tal dificuldade quando diz: “Não se faz interdisciplinaridade com conversas de corredor. É um processo que demanda tempo, estudo conjunto, discussão, análise e síntese” (BARBOSA, 1984, p. 88). Diz, ainda, que esse trabalho interdisciplinar não ocorre, necessariamente, com a presença dos professores “...numa mesma classe, ao mesmo tempo. A classe pode ter um professor de cada vez, mas todos esses professores devem ter uma comunalidade a explorar dentro de uma proposta e constantemente se encontrarem para rever o trabalho que está sendo feito” (BARBOSA, 1984, p. 88).

Observando a história do ensino de Arte na escola brasileira, vemos que o caminho para um trabalho conjunto entre as linguagens artísticas pode ser percorrido de diversas maneiras. Por exemplo, a experiência da polivalência, na qual um único professor trabalhava todas as linguagens artísticas foi uma realidade imposta pela legislação anterior, a lei 5692/71. Tal experiência, segundo Ana Mae, apresentou-se inadequada, porque resultou em um “[...] ensino inócuo, uma educação estética descartável, um fazer artístico pouco sólido [...]” (BARBOSA, 1984, p. 88). Quanto à educação musical, Marisa Fonterrada diz que “ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la

com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música” (2005, p. 201).

Essa não é, portanto, a postura que queremos assumir. A interdisciplinaridade que buscamos estaria mais próxima de uma “integração aloccêntrica”, que

[...] é a exploração dos princípios organizadores e da gramática articuladora da obra de arte na música, na expressão corporal, nas artes visuais e no teatro separadamente, levando entretanto o aluno a perceber o que há de similar e de diferente entre as linguagens artísticas (BARBOSA, 1984, p. 88).

Como professoras de música não abandonamos nossos objetivos específicos, mas, considerando a presença das demais linguagens artísticas na escola, nos dispusemos a participar, junto aos demais colegas, dessa busca por formas de integração entre tais linguagens e verificar quais os resultados que trarão para o processo de ensino de arte na escola. Temos, portanto, um duplo desafio: o de atuar com competência em nossa própria linguagem e o de conseguir estabelecer essa correlação com outras linguagens. O primeiro desafio já pressupõe um grande esforço, pois os conteúdos propostos pelos PCN para a educação musical requerem um profissional preparado, capaz de ir além do domínio dos conteúdos específicos da música e ter conhecimento, também, “...das questões próprias da educação musical, incluindo uma visão das diversas propostas pedagógicas existentes na área, para que possa dispor de alternativas metodológicas para a sua prática no ensino fundamental” (PENNA, 2001, p. 133). O 2º desafio torna ainda mais complexa essa tarefa ao buscar a inclusão da educação musical no contexto abrangente da educação artística, sem perder de vista a especificidade da primeira e o contexto histórico em que ambas vem se constituindo.

Metodologia

A pesquisa em que estamos envolvidas se caracteriza pela investigação que os próprios professores fazem de sua prática. Nesse sentido, aproxima-se da chamada “pesquisa-ação” que ocorre, por exemplo, “...quando professores trabalham em conjunto ou, ainda, quando trabalham junto aos alunos para melhorar os processos de ensino e aprendizagem na sala de aula” (PEREIRA e ZEICHNER, 2002, p. 46). Falamos em ‘aproximação’, porque as questões que norteiam a pesquisa surgiram do grupo de professores e não dos alunos, ainda que esperemos que estes sejam os maiores beneficiados pela própria pesquisa. Pretendemos seguir os passos propostos por este tipo

de pesquisa, quanto à valorização de momentos de planejamento, ação, observação e reflexão (PEREIRA e ZEICHNER, 2002, p. 75).

Os procedimentos da pesquisa em desenvolvimento são:

. Pesquisa bibliográfica: levantamento de livros que possam auxiliar no embasamento teórico da pesquisa, bem como fornecer subsídios para as ações pedagógicas e para as reflexões e debates no grupo de estudos.

. Encontros do grupo de estudos: momentos nos quais o grupo de professores estabelecem diálogos, trocas, análises de conteúdos teóricos a partir das leituras e das ações em campo.

. Realização dos estudos empíricos I e II, que consistem em:

- **Estudo empírico I:** atuação conjunta dos professores de artes visuais, teatro e música nas 8^{as} séries da 2^a. Fase do Ensino Fundamental, compreendendo o ano letivo de 2006. A partir de um tema gerador comum (o período da ditadura militar no Brasil), cada professor tem atuado individualmente em sala de aula, tendo um bimestre para desenvolver atividades com a linguagem artística específica que trabalha. No último bimestre do ano letivo, a equipe de professores atuará simultaneamente, coordenando, a partir dos conteúdos desenvolvidos e da criação dos alunos, a produção de um trabalho artístico integrado.

- **Estudo empírico II:** da mesma forma, a atuação conjunta dos professores de música e artes visuais acontece nas 4^{as} séries do Ensino Fundamental durante este ano de 2006. Cada professor atuará durante um semestre em cada uma das turmas a partir de um tema comum desenvolvido por meio de conteúdos específicos de cada linguagem abordada. O tema gerador é “Da arte indígena, européia e negra à arte brasileira”. Pretende-se promover o conhecimento das manifestações musicais e plásticas desses povos e de que forma tais manifestações estão presentes na música e nas artes plásticas de artistas brasileiros desde a colonização até os dias atuais. Ao final de cada bimestre os alunos têm um encontro para trocar as experiências vivenciadas em música e artes plásticas durante aquele período.

A coleta de dados está sendo feita a partir do registro das atividades que estão sendo desenvolvidas. Num segundo momento, serão aplicados questionários para avaliar o processo desenvolvido considerando a opinião dos alunos.

A análise dos dados será feita de forma qualitativa e quantitativa, em dois momentos:

a) serão analisados os dados relacionados com as experiências empíricas I e II;

b) os dados iniciais serão inseridos em uma discussão mais ampla, tendo em vista a estruturação de um currículo integrado para o Ensino de Arte no Cepae.

Pretendemos apresentar futuramente os resultados obtidos por meio dessa pesquisa, mas, desde já, como educadoras musicais temos a expectativa de que ela acrescente novos elementos à nossa experiência profissional e que a divulgação da mesma, suscite ou fortaleça o diálogo entre aqueles educadores musicais que convivem com profissionais ligados a outras linguagens artísticas na mesma instituição de ensino. Entendemos que a arte tem grande responsabilidade no processo de formação cultural e estética dos alunos. Se temos o privilégio de conviver com educadores artísticos de variadas linguagens, pensamos que uma ação integrada entre tais profissionais poderá resultar em uma formação mais sólida, fazendo da escola um espaço cultural. Entendemos que é possível construir uma atuação competente e proveitosa no âmbito da escola de educação básica, que, conforme já dizemos, desenvolva cada linguagem artística de forma específica, mas sem perder de vista a experiência artística como um todo.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries): arte*. Brasília, 1998.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo:UNESP, 2005.

LUCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Ed. Universitária/CCHLA/PPGE, 2001.

PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K.M. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

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

O ensino de teoria musical como proposta de estágio acadêmico: compartilhando concepções e vivências realizadas

Diogo Andrei Benvenuti¹

Daniela Dotto Machado²

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
danielamusica2004@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de estágio acadêmico em música bem como comunicar algumas das reflexões realizadas sobre as vivências oportunizadas à comunidade, durante meu quinto e último semestre de estágio no curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Assim, a proposta pedagógico-musical aqui tratada visa ensinar teoria musical de modo significativo para a vida e a formação musical dos alunos participantes. Sobre tal perspectiva damos atenção à necessidade do ensino da teoria musical ser contextualizada às práticas e afinidades dos alunos, criando assim conexão entre as teorias (abstratas) e os sons (concretos). A partir das experiências de ensino realizadas, apresentarei, então, algumas questões que foram pertinentes em meu trabalho de estágio e que poderão ser relevantes para a área de Educação Musical.

Introdução

O impulso inicial para a confecção desta proposta pedagógico-musical, que tem como objetivo ensinar teoria musical contextualizada na vivência dos alunos, foi dado pelas minhas observações e as minhas vivências no ensino de música. Há tempo tenho notado como cursos, oficinas e escolas de música abordam a teoria musical. Em suma, o quadro com que me deparei, na maioria das vezes, era um ensino de teoria musical em uma aula onde não havia música. Essa ausência de música se caracterizava por muito pouco ser escutado, tocado ou contextualizado na experiência dos alunos. Resumia-se em atividades teóricas sem nenhum tipo de integração num contexto prático. A matéria principal da música, o som, era abstraída em partituras de notação tradicional, nome de compositores, datas e conceitos textuais.

Ao refletir sobre as memórias do meu próprio aprendizado, a primeira lembrança que tenho é de aulas de teoria desvinculadas das aulas práticas do meu instrumento e de minhas experiências e gostos musicais. Era como se cada aula tratasse de assuntos totalmente desconexos entre si. Pouquíssimas vezes a teoria se concretizava na prática de meu instrumento, em minhas apreciações musicais e em minhas atividades de composição. Era algo que na maioria das vezes existia por si só e que muitos poucos conseguiam ver através da abordagem realizada a compreensão musical.

¹ Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Artística: Música da Universidade do Estado de Santa Catarina.

² Professora do Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (até julho de 2006) Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade do Estado de Ponta Grossa (desde agosto de 2006).

As minhas observações e vivências em torno da aprendizagem teórica parecem revelar o que há muito tem sido realizado nas práticas educativas em música: o estudo de teoria distante da prática musical.

Ao tomar minha experiência pessoal como aluno e o que a literatura da área de Educação Musical aponta, a oficina foi elaborada para questionar e apontar novos caminhos. Não devemos permitir que o emprego da palavra ‘teoria’ torne a aula de música abstrata e simplesmente conceitual. David Hargreaves, em seus trabalhos publicados afirma que teoria é uma palavra que para algumas pessoas “implica numa abordagem abstrata, de torre-de-marfim, que é desvinculada da prática da vida real” (HARGREAVES, 1994, p. 16-17) e é com a intenção de não realizar esse tipo de tratamento na formação musical das pessoas que essa proposta educativa em música é pensada. Assim, torna-se eminente ressaltar mais uma vez que o ensino tradicional que vem sendo realizado muitas vezes não serve mais para a realidade atual das pessoas. Nesta proposta, buscar-se-á *adicionar* a teoria musical às experiências que as pessoas têm com a música em seu cotidiano, e não isolá-la de suas vivências.

Ao ter em vista o objetivo geral da proposta, que é promover o ensino da teoria musical contextualizado com vivências práticas em música (apreciação, composição e execução) dos alunos de modo a ser significativa para a formação musical dos mesmos, saliento outros mais específicos. São eles: Possibilitar aos alunos participantes da oficina: 1. Compreender princípios básicos da notação musical tradicional; 2. Leituras rítmicas e melódicas simples; 3. O desenvolvimento da percepção de movimentos melódicos ascendentes e descendentes, encadeamento de acordes e células rítmicas; 4. Uma compreensão básica de análise musical; 5. O contato e entendimento de formas clássicas de estruturação.

A proposta que está sendo desenvolvida desde início de maio de 2006 conta com o apoio do Departamento de Música da UDESC, localizada no bairro Itacorubi em Florianópolis, que forneceu uma sala com todos os recursos necessários para sua realização. Os participantes da oficina proposta são pessoas da comunidade de Florianópolis e a atividade é gratuita.

Conteúdos a serem trabalhados ao longo da execução da proposta

Atributos do som; Notação musical e suas modificações e adaptações ao longo dos períodos da História da Música; Origem do nome das notas musicais e o Hino a São João de Guido d’Arezzo; Notas e pentagramas; Figuras e valores; Compassos; Tessitura dos instrumentos e suas famílias; Tom e semitom; Acidentes; Enarmonia; Escalas maiores, menores e relativas; Armadura

de clave; Ciclo das quintas; Transposição; Intervalos; Série harmônica; Acordes: tríades e tétrades; Campo harmônico; Encadeamento de acordes; Cadências; Concepções dos sistemas tonal, modal e atonal; Formas clássicas: Tema e variação; Rondó.

Metodologia

Para a realização da proposta de teoria musical utilizarei duas apostilas confeccionadas especialmente para a mesma. Os conteúdos da apostila 1 serão discutidos em exposição do estagiário aos alunos. A exposição pode variar conforme a abordagem que o estagiário achar mais eficiente: lendo o texto a partir da apostila 1, coordenando um debate a partir de perguntas formuladas aos alunos, investigando uma partitura, questionando atributos do som a partir de uma apreciação de áudio ou vídeo, ou mesclando duas ou mais dessas abordagens citadas.

A partir da exposição, as informações são averiguadas pelos alunos na apostila de repertório. Pretende-se instigar os estudantes a procurarem ao longo de todo o repertório exemplos do assunto que estão estudando. Os exemplos encontrados são então expostos e debatidos pela turma. Sempre que possível os exemplos devem ser ouvidos e analisados, seja pela audição da música em CD ou pela execução do estagiário.

O processo avaliativo desta oficina exerce a função de proporcionar melhor observação sobre o progresso de aprendizagem dos alunos. A avaliação tem o papel de alimentar um sistema de informações que guie o estagiário em suas futuras atuações, pois apesar da avaliação estar incidindo sobre os alunos, quem está realmente sendo avaliado é estagiário e a própria oficina.

Para alcançar sua função de guiar o estagiário ao longo de sua atuação, o processo de avaliação será ininterrupto, iniciando-se assim que a primeira aula ter início e indo terminar apenas no último encontro. A avaliação abrangerá tanto exercícios e trabalhos desenvolvidos pelos alunos quanto suas próprias participações dentro da sala de aula. O estagiário deve usar de sua sensibilidade para captar e interpretar o envolvimento dos alunos dentro da sala de aula.

Recursos materiais para o desenvolvimento do projeto

Apostilas, CDs, computador, programas de edição de textos e imagens, cadeiras, mesas, quadro negro, canetas e instrumentos musicais variados.

Repertório

A seleção englobou peças de teor erudito e popular. As peças eruditas obtiveram importância no repertório à medida que pensamos naqueles alunos que não tem contato com esse tipo de música. A escolha e compilação das obras foram da seguinte maneira:

- . Grupo de peças eruditas curtas de fácil leitura rítmica;
- . Grupo de peças eruditas curtas e/ou longas com harmonia simples;
- . Uma peça erudita longa de forma bem definida;
- . Grupo de peças populares com cifra e harmonia simples;

Nada impede, ao longo da oficina, que outras músicas sejam abordadas em aula, uma vez que também se levarão em conta as vivências dos participantes.

Algumas considerações parciais sobre o trabalho realizado

Sempre há um pouco de tensão e expectativa. Mesmo com tudo cuidadosamente delineado, as surpresas estão sempre por perto. São os inesperados: auto-explicativos e impossíveis de serem percebidos até que se façam presentes. As duas primeiras semanas da oficina de teoria musical foram marcadas por essas.

Uma de minhas surpresas, logo na primeira aula da oficina, foi o grande número de pessoas que compareceram. Primeiro, pelo fato de que a confirmação da data do curso chegou muito próxima de seu início, ou seja, houve o curto tempo de uma semana para convidar as pessoas. Segundo, porque se esperava uma turma pequena, pois se acreditava, a priori, que menos pessoas estariam interessadas. Outra surpresa, ainda na primeira aula, foi o número de pessoas que se interessaram em participar até o final da oficina: todas as que estavam presentes.

Na parte didática também houve inesperados. Nem sempre o assunto mais simples é compreendido com mais facilidade. É preciso ser dinâmico, a fim de contornar as dificuldades da turma com abordagens improvisadas. Quanto ao material há inesperados também. O que eu acreditava estar prático e organizado, não se mostrou de tal maneira. O mesmo para o que eu considerava desorganizado, que acabou funcionando muito bem. A utilização de material em apostila parece estruturar melhor o desenrolar das aulas para os alunos – mas ao mesmo tempo acredito e sinto que a oficina poderia ocorrer sem tal material.

Com um foco mais fechado e detalhado em minhas atividades, pode-se discorrer sobre fatos e ocorrências específicas. A introdução sobre as origens da música ocidental européia na antiguidade clássica despertou grande interesse da turma. Mesmo sendo uma exposição teórica

relativamente longa os alunos acompanharam atentos. A inclusão de um curto estudo iconográfico (“A Escola de Atenas” de Rafael Sanzio) conectando artes sonoras e visuais reforçou a compreensão. A utilização de material multimídia (apresentação em Flash e data-show) foi de importante auxílio para dinamizar a aula. Imagens e sons podiam ser observados todos numa mesma apresentação.

A atividade que melhor captou a atenção da turma, e que em minha opinião alcançou maior êxito, foi a de percepção de composições do estilo modal, tonal e atonal. A partir da audição de exemplos em pares, os alunos deveriam tentar adivinhar qual composição antecedia a outra por data. Exemplos de diferentes períodos da música permearam a atividade. Pelo fim da aula, os alunos podiam, com uma razoável precisão, diferenciar a música tonal e atonal.

As atividades de leitura rítmica discorreram sem muitos problemas, porém o número de alunos dificultava um pouco um acompanhamento mais próximo. Pude notar que alguns estavam perdidos na atividade, porém com receio de tirar as dúvidas. Fui aos poucos me aproximando desses e a atividade teve uma continuidade tranqüila. A quantidade de alunos também impossibilitou, a princípio, uma maior precisão na execução dos exemplos de ritmo, mas nada que comprometesse a continuidade da atividade. O exercício de audição acompanhada (alguns minuetos do livro de Anna Magdalena Bach) foi muito bem recebido e muitos ficaram surpresos com suas próprias capacidades.

Essas primeiras reflexões servem como guias para as futuras atuações e futuras avaliação do material. Rever o que já se experimentou garante chances de se refazer melhor e progredir.

Bibliografia consultada para a confecção da proposta de ensino

ALMADA, Carlos. *Arranjo*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2000.

ATLAS, Allan W. *Renaissance music: music in Western Europe, 1400-1600*. New York: London: W.W. Norton & Company, 1998.

BENNET, Roy. *Elementos básicos da música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

BENNETT, Roy. *Forma e estrutura na música*. 3. ed.-. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1988.

Boretz, Benjamin. *Meta-Variations: Studies in the Foundations of Musical Thought*. Red Hook, New York: Open Space, 1995.

COPLAND, Aaron. *Como ouvir e escutar música*. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

HARGREAVES, D.J. Teoria e prática em educação musical: uma perceptiva britânica. Tradução de Diana Santiago. *Fundamentos da educação Musical*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p. 12-23, 1994.

HOLST, Imogen. *ABC da música*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HOWARD, John. *Aprendendo a compor*. Ed. por Roy Bennet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1991.

JEANS, James Hopwood,. *Science & Music*. New York: Dover, 1968.

LIMA, Marisa Ramires Rosa de; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *Exercícios de teoria musical: uma abordagem prática*. 3. ed. Florianópolis: Embraform, 1991.

MED, Bohumil. *Teoria da música*. 4. ed. Brasília: Musimed, 1996.

SCHOENBERG, Arnold; STRANG, Gerald; STEIN, Leonard. *Fundamentos da composição musical*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1993.

SCHUBERT, Guilherme. *Método expositivo de teoria musical*. Rio de Janeiro: Record, c1966.

Referência

HARGREAVES, D.J. Teoria e prática em educação musical: uma perceptiva britânica. Tradução de Diana Santiago. *Fundamentos da educação Musical*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p. 12-23, 1994.

O local da cultura musical: as políticas públicas culturais e educacionais na diversidade musical contemporânea

Jean Joubert Freitas Mendes

Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
Jean_joubertmendes@yahoo.com.br

Geraldo de Alencar Durães Filho

Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
geraldo.alencar@hotmail.com

Leila de Jesus Brito

Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
leilabrito2004@yahoo.com.br

Raiana Alves Maciel Leal do Carmo

Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
raianamaciel@yahoo.com.br

Resumo: A partir das reflexões que buscam compreender o homem inserido num contexto cultural, onde a aprendizagem de música não sobrevive dissociada dos componentes culturais da qual faz parte, a consideração dos poderes que contribuem para a difusão e conceitualização da música passaram a ser questionados e fazem surgir novos rumos no processo de produção dessa música. Esse trabalho, realizado a partir de uma pesquisa junto a moradores da cidade de Montes Claros-MG, objetiva discutir o papel das políticas públicas culturais e educacionais na formação estético-musical da comunidade onde elas se inserem. Acreditamos que o ensino de música não deve ser limitado às escolas especializadas como o conservatório ou a universidade, mas também responsabilidade das políticas públicas culturais e educacionais que devem proporcionar acesso às manifestações musicais da própria cultura, propiciando uma formação estética dos ouvintes com reconhecimento dos seus valores musicais.

Introdução

Recentemente os debates sobre políticas públicas culturais e educacionais tomaram parte nas plenárias de discussão dos estudiosos em Educação musical. A partir das reflexões que buscam compreender o homem inserido num contexto cultural, onde a aprendizagem de música não sobrevive dissociada dos componentes culturais da qual faz parte, a consideração dos poderes que contribuem para a difusão e conceitualização da música passaram a ser questionados e fazem surgir novos rumos no processo de produção dessa música. No desejo de compreender a educação musical num sentido mais amplo, não só considerando o contexto escolar, mas a prática cotidiana de vivência da escuta e apreciação de música comumente propiciada pela mídia ou em apresentações em espaços públicos e privados, objetivamos nesse estudo refletir o papel das políticas públicas culturais e educacionais na definição estética e conceitual de música. Como cenário para essas questões desenvolvemos uma pesquisa de campo na cidade mineira de Montes Claros.

Localizada no norte de Minas Gerais, Montes Claros tem uma população com cerca de 342.000 habitantes. Historicamente conhecida como um pólo cultural pela presença populosa e diversa de manifestações culturais; ela também é berço de artistas importantes no cenário da música brasileira como Yuri Popoff, Tião Carreiro, Beto Guedes, entre outros.

Para análise nesse estudo, aplicamos 300 questionários nos 10 bairros mais populosos da cidade, posicionados geograficamente nas regiões centro, norte, sul, leste e oeste, de forma a contemplar igualmente todas as regiões. Os questionários objetivaram identificar as práticas musicais presentes no contexto urbano de Montes Claros.

O conceito de música na prática social

A música se caracteriza universalmente como uma linguagem como confirmam estudos de Merriam (1964), Nettl (1983), Blacking (1995) entre outros, e assim podemos acreditar na sua presença em todas as culturas existentes. Porém não é possível dizer que o conceito de música seja universalmente definido. A etnomusicologia reconhece o conceito do nativo como o definidor do *status* do que é música para sua cultura. Essa variedade de definições não se restringe à culturas de povos caracterizadamente diversos, aspectos problemáticos referentes ao problema da conceituação de música e do fazer musical também são encontrados nas culturas urbanas onde há uma gama de possibilidades musicais quanto ao conteúdo e estilos diferenciados.

Dentro de um mesmo espaço urbano encontramos variáveis do que é compreendido como música. É possível observar que a tendência contemporânea de fragmentação das habilidades e especialização em blocos dos saberes e práticas, tem dificultados a percepção das comunidades urbanas (HALL, 1992, 2001; MORIN, 2000). Frente aos conceitos midiáticos sobre a música, que tem seu rótulo delimitado por um número de práticas musicais as quais se compõem de elementos como palco, shows, discos, mídia (TV, rádios) empresários etc., a cultura urbana tem qualificado as práticas musicais que não se compõem desses elementos, como culturas não artísticas, implicando o conceito de música que passa a ser descaracterizada como tal.

Manifestações como o Congado ou a Folia de Reis, por exemplo, têm sido vistas como grupos culturais com práticas religiosas e que contam em seus rituais com elementos musicais. Porém, ao serem perguntados sobre práticas musicais nos contextos urbanos, os moradores não têm apontado tais manifestações como grupos musicais. Certamente o conceito de música veiculado como evento com alto índice de espetacularidade, mas destinados a fins de reunião pública com todos os aspectos artísticos de um evento com essa proposta, não tem encontrado correspondência nessas manifestações que buscam ritualizar suas práticas musicais, mas sem uma conceituação definida de sua música.

Na pesquisa que realizamos, os questionários demonstraram que ao perguntarmos sobre as práticas musicais presentes nos bairros, os moradores respondiam sobre grupos sertanejos, bandas

de baile e práticas de reconhecido valor midiático. As manifestações musicais tradicionais pouco foram citadas. A Capoeira, por exemplo, que tem grande aceitação social nesta cidade e que conta com a presença de inúmeros grupos, não apareceu em um único questionário. Da mesma forma o Candomblé, o Congado, as Folias de Reis, e os rabequeiros e violeiros que se manifestam através de grupos tradicionais tiveram poucas ou nenhuma citação.

O conceito do que é música também não é bem claro para os integrantes dos grupos musicais tradicionais. É possível acreditar que a forma holística como a manifestação se vê considerando o todo sem pontuar a música como elemento destacado não provoque a reflexão e caracterização da música em comparação com o conceito geralmente legitimado no contexto urbano. A definição social atual de música tem raízes nas concepções mercadológicas que aos poucos foram tomando espaço na conceitualização dessa música ditando as propriedades componentes para essa definição. Dessa forma, podemos perceber que grupos tradicionais inseridos nos meios de comunicação como rádio e Tv ou mesmo os que já efetuaram gravações falam mais destacadamente sobre sua música.

A sociedade não tem reconhecido sua música porque o sistema que elege o repertório musical a ser propagado é excludente. Como afirma Hermano Vianna (2006) “A própria idéia de inclusão cultural tem que ser repensada [...]”. “Quando falamos de inclusão, partimos geralmente da suposição que o centro (incluído) tem aquilo que falta à periferia (que precisa ser incluída). É - repito - como se a periferia não tivesse cultura” (VIANNA, 2006). Essa afirmativa ganha ressonância nesse estudo ao considerarmos que a maior parte das manifestações musicais, que não têm destaque na mídia, em Montes Claros, está localizada na periferia dessa cidade.

A definição de música e o reconhecimento da cultura que a envolve é responsabilidade das políticas públicas culturais e educacionais que devem propor programas que possam contemplar as diversas formas de expressão presentes em seu contexto. A educação deve oferecer acesso a todos os bens culturais unindo as particularidades de cada manifestação na multiplicidade do conhecimento (NOLETO, 2001).

Programas educacionais e políticas públicas culturais

As políticas públicas culturais e educacionais devem ter como objetivo principal proporcionar à comunidade o acesso à sua diversidade, atuando como mecanismo de combate aos poderes excludentes que agem demarcando a educação. No território musical uma política eficiente pode contribuir com o ensino de música diretamente com a produção de cursos, oficinas e

atividades diversas de ensino ou ainda indiretamente com a produção de shows musicais em praça pública, salas de concerto, escolas etc., contribuindo na formação musical estética da comunidade. Pensar essas articulações implica, necessariamente, observar, de que maneira essas forças fomentam um ensino de qualidade musical, bem como seus reflexos na sociedade (FONTERRADA, 2005).

Analisando as propostas desenvolvidas pela Prefeitura Municipal de Montes Claros através da Secretaria Municipal de Cultura, Secretaria Municipal de Ação Social e Secretaria Municipal de Educação; Associação de promoção e ação social-APAS, pelo Programa de Erradicação do Trabalho Infantil-PETI e Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez, refletimos sobre a utilização dos recursos para um conhecimento abrangente de música e seus desdobramentos na comunidade.

A Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros, por meio da Divisão de Projetos e Programas, tem em seu quadro de políticas educacionais o “Programa Arte Viva” que realiza oficinas práticas de dança, teatro, música e artes plásticas em 15 escolas da rede municipal de ensino, localizadas em bairros com alto índice de violência. “O programa tem como objetivos despertar o senso estético dos alunos, estimular a expressão e comunicação em artes, desenvolver e promover talentos artísticos, e melhorar a capacidade de raciocínio e apreensão dos conteúdos de outras disciplinas curriculares” (PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS, 2006)

O projeto “TIM ARTE EDUCAÇÃO” acontece na escola Municipal João Vale Maurício há cinco anos e o objetivo é realizar oficinas musicalização, que acontecem no contra turno escolar, com intuito de tirar os alunos da rua durante o período de atividade do projeto.

No Projeto “Esporte, Lazer e Cultura”, o ECA, as parcerias entre Secretaria municipal de cultura, Secretaria municipal de Ação Social, Universidade Estadual de Montes Claros-UNIMONTES e Associação de Promoção e Ação Social - ÁPAS, através de centros de convívios localizados em bairros de baixo poder aquisitivo da cidade, as crianças das escolas municipais e estaduais, bem como aquelas que não estão na escola têm a oportunidade de participar de programas educacionais. E, segundo os coordenadores desses programas, a própria comunidade faz o mapeamento das necessidades, através desses centros de convívio. “O Objetivo do ECA é promover atividades artísticas , envolvendo as habilidades visuais, plásticas, cênicas e musicais, considerando a Arte em sua dimensão de criação, apreciação, comunicação constituindo-se em espaço de reflexão e dialogo e possibilitando aos educando **entender e posicionar-se diante dos blocos temáticos artísticos estéticos e culturais** , incluindo as questões sociais presentes na sociedade” (PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS, 2005).

Dentro do ECA, destaca-se outro programa, o Programa de Erradicação Infantil - PETI, proposto pelo governo federal, que acontece em oito bairros de Montes Claros, com jornada diária de quatro horas, de segunda a sexta feira. O PETI atende a 1.200 crianças e adolescentes com idade entre 7 e 15 anos, com perfil de vulnerabilidade social, através de aulas de reforço escolar, lazer, esporte e cultura. Não há levantamento para sua implantação, pois o programa atende aos critérios do governo federal. Os recursos financeiros do PETI: parceria governo federal e prefeitura municipal

Podemos perceber que os programas existentes promovem a interação entre as diversas linguagens artísticas, em sua maioria, objetivando o fazer artístico como meio de resgate social. Concluímos, porém, através dos dados colhidos em nossa pesquisa, que a formação musical estética cunhada nos referenciais da própria cultura não têm alcançado a população, haja visto que os representantes das culturas musicais tradicionais e/ou de pouca representatividade na mídia, presentes nesse contexto, não são contemplados nesse ensino. Ao que parece a comunidade não estuda sua música. Notamos que há um interesse em abarcar a diversidade musical local, mas a prática tem se reduzido ao ensinamento das músicas cotidianamente vivenciadas na mídia.

Melhor resultado pôde ser encontrado nos programas da Secretaria Municipal de Cultura que incentivam apresentações musicais, onde artistas regionais e locais expõem sua música. A exemplo desses programas temos: Projeto “Tom da Terça” com apresentação de artistas diversos; “Feira de Artesanato” com espaço para os músicos regionais e “Janelas da Matriz” com música erudita

Também observamos a iniciativa do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez, através do projeto “Conservatório na Rua” que tem como “objetivo: Pesquisar e resgatar junto a comunidade escolar marcas da infância: jogos, brincadeiras, cantigas de roda [...] e promover a interação e o intercâmbio entre escolas” (IRACENÍRIA FERNANDEZ). O público-alvo são alunos de 6 a 9-10 anos do ensino fundamental.

Conclusão

Acreditamos que o ensino de música não deve ser limitado às escolas especializadas como o conservatório ou a universidade, mas também responsabilidade das políticas públicas culturais e educacionais que devem proporcionar acesso às manifestações musicais da própria cultura, propiciando uma formação estética dos ouvintes com reconhecimento dos seus valores musicais.

O poder público aliado à sociedade civil deve fomentar discussões em torno das políticas públicas educacionais e culturais; investir na capacitação de profissionais responsáveis pela captação de recursos para que possam desenvolver projetos inclusivos; propor descentralização das apresentações musicais que ficam, muitas vezes, restritas a alguns pontos centrais da cidade, sem suprir as necessidades das comunidades dos bairros mais periféricos; estabelecer um diálogo mais eficiente entre os programas realizados dentro dos centros de convívio e a comunidade e propor uma reavaliação das práticas pedagógicas utilizadas nas oficinas de música.

É interessante ressaltar aqui, a ausência de discussões sobre políticas públicas nos programas, projetos e apresentações musicais analisados. E apesar de nossas observações se restringirem a cidade de Montes Claros, acreditamos que essas reflexões podem ser lidas em outros contextos sendo de extrema importância fomentar discussões, focalizando articulações das políticas públicas, a fim de refletir questões diversas sobre sua aplicabilidade, funcionalidade, problemáticas, interesses, propósitos em função dos programas educacionais e projetos culturais, principalmente aqueles destinados ao ensino de música. Proporcionar acesso aos bens culturais musicais é educar musicalmente e produzir ouvintes críticos capazes de reconhecer, na diversidade, a sua música e a do outro.

Referências

BLACKING, John. *How music is man?* 5. ed. Seattle and London: University of Washington Press, 1995.

FONTEERRADA, Maria Trench de Oliveira. *De Tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós Modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALL, Stuart; Gieben B. (Org.). *Formations of Modernity*. Cambridge: Polity Press, 1992.

IRACENÍRIA FERNANDES (diretora do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez). Entrevista concedida aos autores em 25 de mai. 2006. 1 fita cassete.

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

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NETTL, Bruno. *The study of ethnomusicology: twenty-nine issues and concepts*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press, 1983.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch (Coord.). *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. Edições UNESCO, Brasil, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS. Projeto Esporte, Lazer e cultura - ECA. Montes Claros, 2005.

_____. Programas, eventos e projetos. Disponível em: < <http://www.montesclaros.mg.gov.br/educacao/paginas/programas.htm>>. Acessado em: 23 de maio 2006. Montes Claros, 2006.

VIANA, Hermano. *Central da periferia*. Disponível em: <www.centraldaperiferia.globo.com>. Acesso em: 25 de maio 2006.

O papel da mídia nos processos de transmissão musical na Escola Pracatum

João Fortunato Soares de Quadros Júnior
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
joafortunatojunior@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo se trata de um projeto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia como proposta de pesquisa a ser desenvolvida durante o mestrado em Educação Musical no biênio 2006/2007. Tem como foco investigar a influência da mídia nos processos de transmissão musical da Escola Profissionalizante de Música Pracatum, da cidade do Salvador. Partindo do pressuposto que a mídia atua como fator fundamental na construção do saber humano na atualidade, estruturamos uma proposta de pesquisa com o intuito de compreender de que forma os sistemas midiáticos influenciam os processos de ensino e aprendizagem de música dos alunos de percussão dessa instituição. A proposta tem ainda como objetivo verificar de que forma aspectos musicais característicos das expressões difundidas pelos meios de comunicação de massa são (re)utilizados nos processos de transmissão e prática musicais nesse contexto. A partir da pesquisa, que terá como base uma estruturação metodológica quantitativa e, fundamentalmente, qualitativa, investigaremos de que forma a inter-relação entre instituição-mídia-aluno favorece e interfere na constituição do processo de formação musical, influenciando fortemente o desenvolvimento dos estudantes nos seus sistemas musicais/sociais/culturais.

1. Introdução

Este trabalho se trata de um projeto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia como proposta de pesquisa a ser desenvolvida durante o mestrado em Educação Musical iniciado no ano de 2006. Essa pesquisa terá como objeto de estudo a Escola Profissionalizante de Música Pracatum, localizada no bairro do Candéal, em Salvador.

Partindo do pressuposto que a mídia atua como fator fundamental na construção do saber humano na atualidade, estruturamos uma proposta de pesquisa com o intuito de compreender de que forma os sistemas midiáticos influenciam os processos de ensino e aprendizagem de música dos alunos de percussão dessa instituição. A proposta tem ainda como objetivo verificar de que forma aspectos musicais característicos das expressões difundidas pelos meios de comunicação de massa são (re)utilizados nos processos de transmissão e prática musicais nesse contexto. Para isso, pretendemos:

- Fazer o levantamento das principais características das músicas veiculadas pela mídia que fazem parte do cotidiano dos alunos;
- Compreender as principais influências dos meios de comunicação de massa nos processos de ensino e aprendizagem de música;
- Verificar as características da prática musical dos estudantes e das formas de transmissão, correlacionando-as com os aspectos veiculados pela mídia;

- Analisar possíveis influências das práticas musicais que acontecem cotidianamente na cidade do Salvador na performance musical dos estudantes.

Investigando de que forma os meios de comunicação de massa exercem influência sobre os processos de transmissão musical, objetivamos, ao final dessa pesquisa, elaborar estratégias para a utilização desses meios em benefício do desenvolvimento do aluno no seu aprendizado musical. De forma mais abrangente, justificamos esse trabalho como uma alternativa de ampliação dos nossos horizontes, no que concerne ao papel da mídia na formação musical dos indivíduos, acreditando que, a partir de dados idiossincráticos do universo desse estudo, poderemos refletir sobre questões mais amplas, dimensionando nossos resultados na busca de novas propostas de (re)utilização dessa tecnologia na elaboração e aplicação do planejamento escolar. Por fim, pretendemos tornar os conhecimentos revelados a partir desse estudo acessíveis à comunidade em geral e às áreas de produção científica, levando em consideração as particularidades de cada contexto de atuação.

2. Mídia e sociedade

No século XX, os meios de comunicação se configuraram como os principais difusores culturais, alcançando um número muito grande de consumidores, abarcando, com isso, adeptos e contrários à sua política de atuação. As suas influências sobre os indivíduos e a massificação cultural ocasionada a partir da sua criação tem sido discutido de forma intensa a partir da Segunda Guerra Mundial, tendo como marco inicial os trabalhos dos filósofos da Escola de Frankfurt, principalmente com o clássico livro *Dialética do Esclarecimento* – publicado pela primeira vez em 1944 – de Theodor Adorno e Max Horkheimer. Para eles, a indústria cultural é um fenômeno prejudicial ao desenvolvimento das sociedades, pois eles homogeneízam as culturas, tornando-as iguais e desprezando suas particularidades.

Sob a ótica do pensamento frankfurtiano, basta se conhecer um gênero de produto para se conhecer toda a série. Os clichês são ciclicamente exibidos com nova indumentária e aprimoramento técnico da imagem e som de tal forma, que a atividade intelectual do espectador torna-se impossível diante de tantos detalhes e efeitos que passam velozmente na tela (BRONSTEIN, 2005, p. 4).

Entretanto, outros teóricos discordam dessa visão pessimista em relação aos meios de comunicação de massa, justificando que a partir da sua criação foi possível ampliar conceitos, valores, conhecimentos e conquistar um número grande de, sobretudo, ouvintes, formando e informando pessoas de forma intensa e em grande escala.

Sem o rádio, escreveram Carlos Monsiváis e Jesús Martín Barbero, não teria sido possível a formação de nações capazes de integrar modos de falar de diferentes

regiões, nem teriam tido sucesso líderes populistas que souberam usá-lo para comunicar-se com todas as classes sociais (CANCLINI, 2002, p. 46).

A partir da introdução dessa tecnologia, foi possível a conquista de novas possibilidades nos mais variados setores. O registro e a veiculação rápida das informações favoreceram o grande desenvolvimento dos saberes humanos e das descobertas científicas.

Com a invenção do computador, o processo comunicacional se desenvolveu de tal maneira que hoje o mundo digital tem lugar junto ao mundo real. A comunicação virtual tornou mais fácil o encontro entre pessoas em localidades diferentes, encurtando as distâncias e propiciando a interação global. Entretanto, como afirma Canclini:

Mais do que estabelecer novos lugares de pertencimento e de identificação de raízes, o importante para as mídias é oferecer certa intensidade de experiências. Em vez de oferecer informações que orientem o indivíduo na crescente complexidade de interações e conflitos urbanos, os meios de comunicação ajudam a imaginar uma sociabilidade que relaciona as comunidades virtuais de consumidores midiáticos, [organizando-as por interesses comuns] (p. 42).

Essa facilitação da complexidade social exposta por Canclini também é atuante em relação à música. A preferência pela música popular massiva¹ configura a manipulação da capacidade de cognição do ouvinte pela mídia, não solicitando do mesmo esforços e raciocínio específicos para a compreensão do evento musical.

3. Evolução da mídia e sua relação com a música

O processo evolutivo dos meios de comunicação de massa foi iniciado a partir da invenção do fonógrafo, em 1877, por Thomas Edson, onde se tornaram possíveis a gravação e a reprodução de sons (LÜHNING, 1991, p. 109). Após alguns anos, o gramofone (sucessor do fonógrafo) se tornou o objeto de desejo entre as famílias mais abastadas. Este instrumento foi o grande propulsor das gravações musicais do início do século XX, trazendo consigo grandes conseqüências para o futuro fonográfico brasileiro.

Segundo o pesquisador da canção brasileira Luiz Tatit, o surgimento [...] do samba, está diretamente relacionado ao aparecimento do gramofone, já que foram as primeiras gravações que colocaram a necessidade de repetição da letra, de uma estruturação precisa da peça musical e o reconhecimento da importância de autores

¹ A expressão música popular massiva refere-se, em geral, a um repertório compartilhado mundialmente e intimamente ligado à produção, à circulação e ao consumo das músicas conectadas à indústria fonográfica (CARDOSO FILHO; JANOTTI JR, 2006, p. 2-3, mimeo).

e/ou intérpretes destas peças musicais (CARDOSO FILHO; JANOTTI JR., 2006, p. 4-5, mimeo).

Posterior ao gramofone, o rádio foi, sem dúvida, o aparelho de áudio mais difundido entre as classes sociais. Com programações não muito diversificadas, traziam, a partir da década de 1930, uma mescla entre músicas, novelas e comerciais, atingindo grande número de espectadores.

Entretanto, foi a partir do rádio que se evidenciou o processo de manipulação da informação. Como, no início, essas emissoras eram ligadas ao Governo, muitas delas só transmitiam o que era de interesse daquele. Com isso, o repertório musical se resumiu a músicas populares de massa, caracterizadas pela curta duração, letras fáceis, harmonias simples e melodias que não ultrapassam uma oitava, contendo diversas repetições no seu desenvolvimento². Essa programação ditatorial fez com que os padrões estéticos e o poder de audição musical pela massa fossem reduzidos, em geral, àquilo que se transmitia no rádio, gerando a unilateralização da estética sonora.

A partir da década de 1950, chega ao Brasil o mais fascinante e mais vendido veículo comunicacional áudio-visual até o momento: a televisão. Trazida por Assis Chateaubrian, ela nasce com caráter elitista, se popularizando entre os estratos sociais gradativamente com o passar do tempo. A primeira emissora do país foi a TV Tupi, dando continuidade às novelas existentes no rádio. Além dessa, outras emissoras alcançaram grande importância no cenário nacional, como a TV Excelsior – criada em 1960 (iniciou a programação diária de novelas) –, a Record (promotora dos consagrados festivais de música) e a maior de todas até o momento, a TV Globo.

A partir da década de 1980 e, principalmente década de 1990, a evolução tecnológica trouxe avanços grandiosos para a indústria fonográfica em dois pontos, em especial: a substituição do LP pelo CD – reduzindo de tamanho e aumentando a durabilidade e portabilidade do produto – e a criação dos computadores, o que aumentou o mercado fonográfico em progressão geométrica, favorecendo as produções independentes e o aumento da pirataria. Com isso, ocorreu a multiplicidade do registro musical, propiciando ao público uma grande variedade de estilos. Entretanto, como já exposto anteriormente, a política de direcionamento dos produtos musicais pela mídia se apresenta, ainda, como a grande vilã na luta pela variabilidade da programação sonora e visual veiculada pelos meios de comunicação de massa, muito debatida nos dias atuais.

² Essas características são bem semelhantes às já apontadas por Leme sobre as estruturas de lundus populares existentes no século XIX: “[...] fórmulas melódicas bem simples, com raros saltos, em que prevalecem graus conjuntos, terças, quartas e quintas” (2003, p. 65).

Buscando a pluralização da estética sonora é que propomos este trabalho, visando verificar a existência ou não dessa pluralidade musical nas atividades de ensino realizadas na Pracatum.

4. Breve histórico da Pracatum³

Fundada no ano 2000, a Escola Profissionalizante de Música Pracatum trabalha com um ensino musical que contempla diversos instrumentos. Localizada no bairro do Candeal, constituído por cerca de 5.500 habitantes, essa escola atende a aproximadamente 600 estudantes, originários ou não do bairro. Criada pelo músico e compositor Carlinhos Brown, ela obteve grande projeção nos meios de comunicação baseada na figura do seu fundador.

Entretanto, por falta de verba para manutenção da sua estrutura e, conseqüentemente, das atividades, a Pracatum se encontrou ameaçada a fechar. Para que isso não acontecesse, foi assinado um convênio com o Governo do Estado da Bahia, com duração de 10 anos, onde a Associação Pracatum – órgão responsável por vários programas referentes ao bairro – cederia o espaço físico e o Estado financiaria o corpo docente, demais funcionários e outros gastos.

Atualmente a escola possui uma estrutura profissional, com diversos instrumentos em ótimo estado, estúdio (a ser montado) e salas apropriadas para aulas e ensaios. Além disso, conta com um currículo que contempla tanto disciplinas ligadas a conteúdos específicos (instrumento, leitura e estruturação musical) como disciplinas preocupadas com a constituição do indivíduo e sua relação com a sociedade em que vive e atua (prática integrada, canto coral, música e sociedade).

5. Metodologia

Para o bom desenvolvimento dessa pesquisa, utilizaremos os seguintes procedimentos metodológicos:

- Realização de ampla pesquisa bibliográfica sobre temas relacionados ao projeto (indústria cultural, educação musical, etnomusicologia, antropologia, comunicação, educação e sociologia);
- Realização de entrevistas informais com alunos e professores;
- Realização de pesquisa documental a respeito de publicações referentes à evolução dessa instituição e sua importância para o contexto urbano de Salvador;
- Aplicação de questionários aos professores, abordando questões sobre metodologia, repertório, avaliação, etc.;

³ Os dados a seguir foram extraídos do site oficial a escola (PRACATUM, 2005).

- Aplicação de questionários aos alunos a respeito de temas referentes à pesquisa;
- Aplicação de questionários às comunidades atendidas por essa instituições, averiguando possíveis impactos socioculturais;
- Realização de entrevistas semi-estruturadas com 5 (cinco) alunos de cada nível de aprendizagem, sendo divididos em três categorias (iniciante, médio e profissional), visando aprofundar nas questões respondidas nos questionários;
- Realização de entrevistas semi-estruturadas com professores, visando aprofundar qualitativamente as questões respondidas nos questionários;
- Realização de gravações áudios-visuais de aulas e ensaios, visando analisar o processo de transmissão musical, a performance e o procedimento de seleção de repertório;
- Análise dos questionários, das entrevistas e das gravações áudios-visuais;
- Levantamento dos principais objetivos dos alunos em procurar essa instituição;
- Quantificação, em tabelas e gráficos, dos gêneros musicais mais apreciados pelos alunos;
- Descrição e análise dos principais meios de contato, audição e apreciação musical pelos alunos;
- Descrição e categorização de outros ambientes freqüentados por esses alunos onde ocorra eventos musicais;
- Cruzamento dos dados coletados, realizando uma abordagem crítica e qualitativa dos mesmos.

6. Resultados esperados

Buscamos, com essa pesquisa, verificar a influência da mídia nos processos de transmissão musical dos alunos de percussão da Escola Pracatum, visando oferecer alternativas para que os mesmos tenham contato com novos universos musicais, ampliando o seu repertório e desenvolvendo novas habilidades auditivas e, provavelmente, performáticas.

Além disso, visamos confirmar a presença de elementos musicais contidos no repertório difundido pelos meios de comunicação de massa na prática musical dos alunos, observando como eles interferem e influenciam o aspecto performático e a aprendizagem instrumental.

Partindo para o campo social, buscaremos confirmar e quantificar a respeito da importância da Pracatum para a comunidade do Candeal, tanto no processo de humanização do indivíduo quanto na sua formação como cidadão, a partir da obrigatoriedade de vinculação ou

conclusão do ensino básico e pela oferta de novos pilares para essa formação, com cursos de cidadania, meio ambiente, dentre outros.

Referências

ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

BRONSTEIN, Michelle. Indústrias culturais e meios de comunicação de massa. *Revista Digital Art&*. São Paulo, v. 4, 2005. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-04/trabalhos/15.htm>>. Acesso em 06 abr. 2006.

CANCLINI, Néstor García. Cidades e cidadãos imaginados pelos meios de comunicação de massa. *Opinião Pública*. Campinas, p. 40-53, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/op/v8n1/14873.pdf>>. Acesso em 23 mar. 2006.

CARDOSO FILHO, Jorge; JANOTTI JR., Jeder. *A música popular massiva, o mainstream e o underground*: trajetórias e caminhos da música na cultura midiática. Salvador, 2006. Mimeo.

CARVALHO, José Jorge de. Transformações da sensibilidade musical contemporânea. *Horizontes Antropológicos*: música e sociedade. Revista do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, v. 11, p. 53-91, PPGAS, 1999.

LEME, Mônica Neves. *Que Tchan é esse*: indústria e produção musical no Brasil dos anos 90. São Paulo: Annablume, 2003.

LÜHNING, Angela. Métodos de trabalho na etnomusicologia: reflexões em volta de experiências pessoais. *Revista de Ciências Sociais*. Fortaleza, v. 2, p. 105-126, Universidade do Ceará, 1991.

PRACATUM. 2005. Disponível em: <<http://www.pracatum.org.br>>. Acessado em 19 mai. 2006.

O projeto “Formação de Agentes Multiplicadores”: vislumbrando novos agentes de transformação a partir de um diálogo entre Small e Jorgensen¹

Flavia Candusso

Universidade Federal da Bahia (UFBA)
flavia.candusso@uol.com.br

Resumo: O presente trabalho expõe algumas reflexões a partir da minha experiência como professora de teoria musical no projeto de Formação de Agentes Multiplicadores, coordenado pelo professor Jorge Sacramento do Núcleo de Percussão da Ufba. Dialogando com autores como Small e Jorgensen, abordo algumas problemáticas relacionadas à formação de professores, expresso minha visão de “formação contextualizada” e vislumbro nos participantes do projeto novos agentes de transformação da educação musical.

“Vivemos um período de profundas mudanças. Esta realidade afeta fundamentalmente nossa compreensão do mundo e das relações humanas, nossa maneira de viver, nossas crenças e valores, e nosso relacionamento com os outros” (JORGENSEN, 2003, p. 1) afirma Jorgensen na abertura do seu livro *“Transforming music education”*. A música constitui uma janela nessas importantes mudanças sociais e culturais. A educação e a educação musical, da mesma forma como outras áreas, passam a testemunhar uma guerra cultural entre a “alta” cultura ocidental do passado e a cultura “popular”, contemporânea e midiática. Os valores e as práticas da música erudita, “clássica”, entram em conflito com os valores e as práticas das várias expressões da música “popular”. Entram em cena também as músicas tradicionais e populares do mundo todo, que os meios de comunicação divulgam e tornam acessíveis nos quatro cantos do planeta. Por causa destas confluências, a autora coloca umas questões importantes: quais tradições musicais devem predominar, quais deveriam ser incluídas no currículo, e como conciliar tantas músicas e tantos professores?

Small, no livro *“Music, Society, Education”*, constata que

A situação em rápida mudança em nossa sociedade hoje, sua insegurança, sua instabilidade econômica e seus desafios demanda que seja dado ao modelo artístico da educação sua chance de desenvolver aqueles potenciais que no modelo atual são tão gravemente negligenciados (SMALL, 1977, p. 221).

O autor, já no fim da década de '70, expressa suas críticas sobre a educação escolar no mundo ocidental, mostra a eficácia dos sistemas de educação musical de tradição não-ocidental e apresenta como as mudanças na educação (musical) poderiam se tornar um modelo para o processo educacional em geral. Ele afirma que

¹ As obras citadas ao longo do texto são os livros *Transforming music education* de Estelle Jorgensen (2003) e *Music, Society, Education* de Christopher Small (1977).

Podemos transformar a relativa falta de importância das artes em nossa sociedade e na educação, e no fato de curtir maior tolerância na inovação para nossa vantagem, introduzindo uma experiência prazerosa para os estudantes no presente, começando, assim, a subversão de todo o processo de escolarização, revelando aos estudantes o simples fato de que a aprendizagem não significa uma preparação para a vida, mas uma experiência básica de vida em si, oferecendo-lhes confiança nas suas habilidades de aprender o que eles desejarem (SMALL, 1977, p. 211).

Mais recentemente, Jorgensen retoma estas considerações e propõe mudanças na natureza e nos objetivos da educação musical para chegar a transformar a educação geral. “Vejo a transformação na educação musical” - escreve ela – “como um processo dinâmico que envolve muitas vozes. Música e educação são dinâmicos, seres vivos, no processo de mudança e adaptação em uma sociedade e cultura mais ampla dos quais são partes” (JORGENSEN, 2003, p. xiii). Contextualizando a necessidade de transformação em território brasileiro, me ocorreu uma questão: quem poderiam ser estes novos agentes de transformação? Esta inquietação foi o estímulo para refletir sobre meus ideais em relação ao projeto de Formação de Agentes Multiplicadores.

O projeto de Formação de Agentes Multiplicadores foi concebido e implantado pelo professor Jorge Sacramento² em 2003 a partir da idéia de reunir na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia experientes percussionistas de blocos afros e afoxés. Com o objetivo de realizar uma troca de “saberes e fazeres entre a academia e a dita cultura popular” (SACRAMENTO, 2004, p. resumo), foram oferecidas aulas de teoria musical centradas na aprendizagem da notação e aulas práticas voltadas para a técnica de caixa clara. Ponto de partida do trabalho foi a experiência prévia dos participantes.

A troca de saberes e fazeres, então, se realizou por parte dos participantes na aprendizagem da notação musical e no aprimoramento técnico da caixa-clara, e por parte do professor Jorge e dos alunos do Núcleo de Percussão da Escola de Música na aprendizagem dos ritmos utilizados nos blocos afros e nas casas de candomblé. O projeto contou desde o começo com a fundamental colaboração do prof. Juraci Tavares, que articulou o encontro entre o professor Jorge e as diretorias das entidades, inclusive para oferecer aos participantes palestras que abordassem a história e a cultura afro-brasileira, bem como questões inerentes à cidadania. A partir de 2004, assumi as aulas de teoria por conta da minha experiência, do trabalho de pesquisa com grupos de percussão e por ter interesse em colaborar com estas comunidades.

Ao longo destes três anos participaram representantes das entidades dos blocos afros: Ilê Aiyê, Male Debalê, Muzenza, A Mulherada, Kizombalari-Akidara, Olodum, Bagunção, A

² Este projeto tornou-se trabalho de pesquisa do curso de Mestrado em Educação Musical na Ufba do prof. Jorge Sacramento, que defendeu sua dissertação em 2004.

Mulherada; das casas de candomblé: Terreiro do Cobre, Terreiro da Casa Branca, Terreiro Oxumarê, Terreiro Bogum; e dos grupos de capoeira: Associação Amigos do Katendê e Ateliê de Mestre Lua Rasta; de Ongs: Projeto Axé, Instituto Oyá, Oficina das Artes, Eletrocooperativa, e membros dos Balê Folclórico do SESC.

O público beneficiado são jovens músicos de comunidades de baixo poder aquisitivo, excluídos do sistema, vítimas da discriminação étnica e social e possuem uma escolaridade precária, como afirmou o professor Sílvio Humberto, presidente do Instituto Steve Biko, durante sua palestra (SACRAMENTO, 2004, p. 14). E este é o lado mais evidenciado pelos meios de comunicação. O outro deve considerar que, embora seja mais fácil identificar nas comunidades das periferias os graves problemas que afetam o cotidiano das pessoas, é preciso ressaltar e dar visibilidade também a seus aspectos positivos, que têm na cultura um ponto de força, riqueza, sabedoria, humanidade e solidariedade. E, sem dúvida, é nestes ambientes que um grande contingente de crianças e jovens entra no mundo da música, que, em muitos casos, assume um papel tão importante na vida das pessoas a ponto de tornar-se uma opção profissional. Os participantes do projeto são um exemplo disso: são músicos profissionais que, da mesma forma que ensaiam e se apresentam com suas bandas, se ocupam e se preocupam com a formação musical de outras crianças e jovens de suas comunidades.

Foi refletindo sobre esta realidade que comecei a vislumbrar neles novos agentes de transformação e a investir na complementação da formação musical deles. Minha esperança é que um dia eles se formem em um curso de licenciatura em música e passem a atuar nas escolas públicas além dos próprios contextos de origem e em outros, estabelecendo um diálogo entre os saberes adquiridos desde crianças em suas comunidades com os saberes adquiridos na universidade.

Esta reflexão começou a se delinear a partir da constatação de que em muitos artigos são descritas as dificuldades dos professores nas aulas de música nas escolas públicas, a inadequação dos cursos de licenciatura na formação de futuros professores de música realmente capacitados em tratar destas realidades. Mas o que é que efetivamente está acontecendo?

Fala-se e escreve-se muito nos relatos de experiência e em artigos acadêmicos sobre a necessidade de utilizar como ponto de partida o saber do aluno. Mas, será que isso acontece mesmo? Para utilizar como ponto de partida o saber do aluno, é preciso conhecê-lo e conhecer seu contexto sócio-cultural e para isso torna-se necessário se deslocar até ele e mergulhar no seu dia-a-dia junto com seus moradores. É preciso estabelecer uma comunicação sincera e afetiva com os alunos e perguntar sobre suas vidas além das paredes escolares. E, sobretudo, é preciso escutar as respostas sem pré-conceitos e juízo de valores. “Os estudantes” – confirma Jorgensen – “vêm com

perspectivas musicais já formadas, que precisam ser levadas em consideração seriamente, ouvidas, desafiadas e validadas, pois as crenças e práticas musicais fazem parte do indivíduo” (JORGENSEN, 2003, p. 122). Small, reforçando esta posição, observa que a estrutura física de uma sala de aula já diz por si de onde vem o conhecimento (SMALL, 1977, p. 185).

Compreender os saberes e as práticas musicais dos alunos deveria ser o ponto de partida do trabalho do professor para que ele possa desafiá-los e validá-los através da reflexão e da conceitualização, sem com isso subentender que o horizonte do trabalho termine por aí. Por outro lado, a preocupação permanente dos professores em abrir novos horizontes musicais, pode ser sinal de desconhecimento e até de preconceito com estes saberes e práticas. Sobre esta ansiedade Jorgensen afirma que

os alunos têm muito a contribuir para a compreensão dos professores. Ambos são parceiros de uma conversação, viajantes a caminho da sabedoria. O professor pode ter a vantagem da experiência e da maturidade, o estudante da ingenuidade e da juventude. Entre os limites do que é possível e permissível compartilhar, cada um tem a oportunidade de aprender com o outro. (JORGENSEN, 2003, p. 122).

Os alunos de escola pública, crianças e jovens de bairros de periferias e de baixo poder aquisitivo, vivem em comunidades, compartilham e têm como principal referência as ‘artes musicais’ de matriz africana, nas quais, como explica Nzewi, “as vertentes das artes performáticas da música, dança, teatro, poesia e indumentária são raramente separados no pensamento criativo e na performance prática” (NZEWI, 2003, p. 13). Ou seja, não há a fragmentação entre a vida cotidiana e as artes musicais, bem como não vigora a concepção do conhecimento como entidade independente, isto é, externa ao ser humano, assim como está presente no sistema escolar (SMALL, 1977, p. 184).

Da mesma forma como a formação musical é realizada nas manifestações culturais, a educação musical nas escolas precisa ser realizada de forma holística, já que nas manifestações da cultura popular há um constante entrelaçamento entre os aspectos do cotidiano e da espiritualidade. “Se torna viva” – segundo Jorgensen – “quando seus propósitos educacionais são tanto espirituais como materiais” (JORGENSEN, 2003, p. 125).

Vianna, no texto de apresentação do programa “Central da Periferia” deixa claro este recado: “Você não precisa gostar de nada que o Central da Periferia vai mostrar. Você só não pode ignorar que isso tudo está acontecendo, e que essa é a realidade cultural da maioria, em todo o Brasil” (VIANNA, 2006). Acredito que cada educador musical, cada professor de música deveria refletir sobre esta afirmação. Se quisermos que nosso trabalho seja eficaz, não podemos viver

constantemente deslocados do nosso contexto cultural. É preciso que a formação de professores seja também comprometida com os valores culturais locais e que seja, portanto, contextualizada filosófica e politicamente. Small chama a atenção sobre o fato de que

Os músicos ‘eruditos’ não necessariamente devem adotar métodos de estudo dos músicos que tocam jazz, da mesma forma que também não precisam adotar aqueles dos músicos balineses ou africanos; é importante, contudo, que haja consciência de que existem outros métodos, tanto formais como informais, que têm igual valor daqueles da tradição erudita da música ocidental [...] e que é preciso que seja reconhecido que o nosso método de treinar os músicos sacrifica elementos de essencial musicalidade do ser humano em nome dos ideais do virtuosismo individual e da padronização da técnica. Poderia ser que temos algo a aprender de outras culturas. (SMALL, 1977, p. 198).

Temos sim algo, aliás, muito a aprender das multifacetadas culturas ao nosso redor, deixando claro também que com isto não pretendo desmerecer ou ignorar a importância do patrimônio musical da tradição ocidental. É preciso criar canais de diálogo cultural para que os alunos se identifiquem com as propostas pedagógicas do professor e juntos percorram o caminho rumo ao conhecimento.

É nesta perspectiva que vislumbro nos participantes do projeto de Formação de Agentes Multiplicadores novos agentes de transformação na educação musical: sabem lidar com crianças e jovens de comunidade pela experiência adquirida em seus grupos culturais e por partilhar no dia-a-dia valores, atividades e dificuldades; conhecem o gosto musical e podem realmente trabalhar a partir do cotidiano, propondo um tipo de música que faça sentido e que afirme a identidade cultural local; se tornam exemplos enquanto pessoas que lutam para alcançarem seus objetivos, motivando-os a perseguirem seus sonhos e fortalecendo, assim, a auto-estima; propõem uma metodologia, filosofia e dinâmica de atividades eficazes e comprovadas por décadas e séculos de tradição.

Referências

ALMEIDA, Jorge Luis Sacramento. *Ensino de música com ênfase na experiência prévia dos alunos: uma experiência com percussionistas de Salvador*. Dissertação (Mestrado em Música – Educação Musical)-Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

JORGENSEN, Estelle. *Transforming music education*. Bloomington: Indiana University Press, 2003.

NZEWI, Meki. Acquiring knowledge of the musical arts in traditional society. In: HERBST, Anri; NZEWI, Meki; AGAWU, Kofi (eds.). *Musical arts in Africa: theory, practice and education*. Pretoria: University of South Africa, 2003. p. 13-37.

SMALL, Christopher. *Music, society, education*. Hanover: Wesleyan University Press, 1977.

VIANNA, Hermano. *Central da periferia*. Disponível em: <<http://centraldaperiferia.globo.com>>. Acesso em 25.05.06.

O repertório na aula de violão: um estudo de caso

Milson Casado Fireman

Universidade Federal da Bahia (UFBA)
milsonfireman@netscape.net

Resumo: Este trabalho apresenta uma síntese da dissertação de mestrado defendida na Ufba no início de 2006. A principal proposta do trabalho foi pesquisar como se dá a seleção de repertório em curso superior de violão, através da observação das ações de um professor e das respectivas respostas de dois de seus estudantes. O conceito apresentado por Meyer sobre escolha conduziu as investigações. A causalidade e predição, implícitas em uma escolha racional, auxiliaram na distinção de procedimentos. Através do desenho estudo de caso foi possível observar e descrever as relações envolvidas em cada processo individualmente e em categorias. Entrevistas e aulas foram registradas em momentos distintos: entrevista com os pupilos antes da aula; aula de cada educando; e entrevista com o professor após as aulas. Observou-se que o repertório foi central para detectar problemas, inserir atividades, desenvolver habilidades específicas, avaliar e motivar os estudantes.

Introdução

O ensino da performance tem despertado o interesse de muitos estudiosos (FOWLER, 1987; HALLAM, 1997a, 1997b; TOURINHO, 1995, 2003; SANTIAGO, 2004; ROHWER, 2002; FRANÇA, 2004). Contudo, trabalhos sobre o ensino do violão ainda são bastante escassos necessitando que mais pesquisadores se interessem em desenvolver mais investigações na área. Observa-se que em aula de instrumento o repertório musical muitas vezes é utilizado como referência para as diversas atividades propostas. Quando se está ensinando, avalia-se constantemente e em aula isso ocorre através da interação, comparação e repertório musical (OLIVEIRA E TOURINHO, 2003, p.13; SWANWICK, 2003, p.82).

Começo perguntando “Como o professor de violão escolhe as músicas para seus aprendizes?” Considero que essa questão seja central, mas que sozinha não pode cobrir o processo de avaliação considerado. A escolha por si só é simplesmente optar por uma alternativa, isso pode ser interpretado apenas como o momento em que se toma uma decisão. Dessa maneira, optei por agregar duas subquestões para dar consistência ao problema: “o que o professor considera no momento da escolha?”; e “como conduz o processo de aprendizagem?”

O problema considerado neste trabalho compreende duas ações convergindo em um ponto central, conforme representado pela ilustração 1. Essas relações revelam o processo de seleção das músicas como um todo, não apenas considerando um único momento.

O objetivo principal deste trabalho foi analisar como um professor de violão da UFBA conduzia as construções de repertórios de dois de seus pupilos do curso de graduação em instrumento - violão, através da observação das ações e identificação dos motivos que o impulsionaram às escolhas que realizou.



Ilustração 1 - Fenômeno Considerado para a Pesquisa

Pressupostos Teóricos

Oliveira e Tourinho dizem que a seleção de repertório musical é uma das tarefas mais importantes que os professores de instrumento e de educação musical têm a cumprir (2003, p.23). Quando se pensa em escolher algum material para ensino, creio que seja necessário considerar pelo menos estes cinco pontos:

1. Avaliar as condições atuais do estudante

Considerar as condições técnicas, entendimento musical, necessidades emocionais e outras características que possam subsidiar essa avaliação (MARIS, 1995; OLSSON, 2000; OLIVEIRA E TOURINHO, 2003).

2. Estabelecer objetivos para o futuro

Instituir metas necessárias ao desenvolvimento do estudante, nem tão fáceis a ponto de se perder o interesse pelo estudo nem tão difíceis a ponto de serem executadas no limite da condição técnica e compreensão musical (MARIS, 1995; OLIVEIRA E TOURINHO, 2003; MARTINS, 1985; ELLIOT, 1995).

3. Determinar um conjunto de recursos conhecidos

Eleger um território de trabalho para complementar o aprendizado de acordo com os objetivos estabelecidos. Esse território pode ser um conjunto de músicas, um compositor, um período e/ou outros (TORRES et al, 2003; TOURINHO, 1993).

4. Avaliar aquela música que apresenta as características desejadas

Escolher, desse território de trabalho proposto, uma peça que servirá de fundamento para atingir os objetivos estabelecidos, assim como um plano de atividades para que seja viável sua realização (MARIS, 1995; MEYER, 2000).

5. Predizer os possíveis resultados a alcançar com o material escolhido

Vislumbrar possíveis resultados provenientes dessa escolha (MARIS, 1995; MEYER, 2000).

Parece-me que o processo de escolha não é simplesmente indicar ou dizer qual, mas pode envolver um conjunto de relações que vão desde avaliação até predição.

É importante a diferenciação entre escolha e preferência. Escolher pode ser considerado como optar por uma alternativa, enquanto preferência é a repetição de alguma escolha (PIERCE e CHENEY, 2004, p.235). Na verdade, quando se está escolhendo repetidas vezes um mesmo item é porque ele apresenta características que nos convencem de sua adequação. As preferências são revisitadas ao longo da vida através da associação. Por exemplo, se um estudante apresenta uma determinada dificuldade, ou precisa desenvolver uma determinada habilidade, o professor pode trabalhar uma música que já tenha funcionado em outro caso parecido. Porém, não se pode garantir que o ensino será eficaz para todos. Vários fatores podem interferir no estabelecimento de preferências, tais como fatores relacionados à música em si, aos vários aspectos dos métodos de ensino utilizados, ao indivíduos (personalidade, sexo, etc) e ao professor (personalidade, experiência musical, etc) (OLSSON, 2000, p.291). O resultado da interação do professor, através de sua personalidade e experiências, com a personalidade e experiências do estudante é que produzirá o sucesso do ensino.

Meyer diz que “o comportamento humano é resultado da escolha inteligente e encaminhada a um fim (2000, p.112).”¹ Fala ainda que a palavra escolha sugere conhecimento consciente e intenção deliberada (MEYER, 2000, p.21), mas se gastaria muito tempo e energia para que se pudesse avaliar os possíveis resultados para cada alternativa.

De longe a maior parte do comportamento é resultado da interação entre modalidades cognitivas e modelos inatos, por um lado, e hábitos de discriminação e resposta radicados e aprendidos, por outro. A maior parte do tempo esta relação simbiótica entre natureza e criança elege por nós (MEYER, 2000, p. 21).²

O contexto onde se vive determina uma série de restrições culturais naturalmente. A escolha passa a não ser uma opção das alternativas, mas uma opção daquelas conhecidas e impostas naturalmente pelo contexto, personalidade de professores e de estudantes.

Em aula, a música será escolhida tanto para satisfazer necessidades emocionais, como também para suprir possíveis necessidades técnicas de acordo com as condições do estudante (MARIS, 1995, p.188). Considero de extrema importância que os objetivos traçados pelo professor sejam compartilhados com os estudantes, principalmente em curso superior. Como consequência, é necessário que o estudante saiba quais estratégias serão utilizadas para alcançar esses objetivos.

1 Él comportamiento humano es resultado de la elección inteligente y encaminhada a un fin

2 De lejos la mayor parte del comportamiento es resultado de la interacción entre modalidades cognitivas y modelos innatos, por un lado, y hábitos de discriminación y respuesta arraigados y aprendidos, por otro. La mayor parte del tiempo esta relación simbiótica entre naturaleza y crianza elige por nosotros.

Assim, o educando estará consciente do processo de ensino, podendo compartilhar a responsabilidade do aprendizado com o professor.

Creio que o processo de escolha de músicas para a construção de um repertório que possa contribuir para um melhor desenvolvimento musical de estudantes de violão, dentro do processo de ensino-aprendizagem em universidades, deva seguir essa linha de raciocínio. Destaco a seguinte colocação:

A negação da causalidade e a negação correlativa da predição têm importantes conseqüências. Em primeiro lugar, a eleição racional, que depende da possibilidade de encarar os resultados de séries alternadas de ações, converte-se em uma ação sem sentido (MEYER, 1963, p. 35).³

Acredito que na relação de escolha e conseqüente montagem de um repertório, em sala de aula, exista uma série de ações influentes que contribui para a orientação de uma aprendizagem significativa. Dessa forma, não acredito que a seleção de músicas em sala de aula seja feita ao acaso e de forma inconseqüente, mesmo que em algum momento o professor possa depositar total confiança no educando para que este escolha seu próprio repertório. O docente precisa estar consciente das implicações e possíveis resultados inesperados.

Metodologia

A abordagem adotada para a pesquisa foi a qualitativa. De acordo com vários autores (PHELPS, FERARA E GOOLSBY, 1993; MARCZYK, DEMATTEO E FESTINGER, 2005; GALL, GALL E BORG, 2003), a pesquisa qualitativa considera que a realidade social é construída por seus participantes, envolve entrevistas e observações; não pretende simplesmente quantificar os resultados encontrados estatisticamente, entretanto, generaliza os resultados através da busca de casos similares e gera um relatório interpretativo. “**Análise interpretativa** é o processo de examinar os dados do estudo de caso rigorosamente para encontrar construtos, temas e padrões que podem ser utilizados para descrever e explicar o fenômeno estudado (GALL, GALL E BORG, 2003, p.453).”⁴

A minha intenção com esse estudo foi, ao invés de qualificar, observar e descrever como o processo ocorreu, através de características determinantes de ações relacionadas ao repertório administrado em aula. Com isso, o estudo de caso foi uma escolha acertada para que eu pudesse estudar o fenômeno minuciosamente, podendo adaptar as ferramentas de coleta e acrescentar dados a ele pertinentes, durante o processo.

3 La negación de la causalidad y la negación correlativa de la predicción tienen importantes consecuencias. En primer lugar, la elección racional, que depende de la posibilidad de encarar los resultados de series alternadas de acciones, se convierte en una acción sin sentido.

4 **Interpretational analysis** is the process of examining case study data closely in order to find constructs, themes, and patterns that can be used to describe and explain the phenomenon being studied.

Para a seleção dos sujeitos utilizei dois parâmetros: O fenômeno de escolha de repertório é uma atividade prática, que ocorre dentro da aula e não segue critérios estabelecidos para isso. Assim, a responsabilidade dessa ação cabe ao professor que administra a disciplina; e seguindo as sugestões de Schön (2000) para pesquisar atividades práticas, considerei que a questão do relacionamento entre competência e conhecimento profissional precisam ser estudados inversamente. Então, ao invés de pesquisar como seria melhor utilizado o conhecimento oriundo de pesquisa, examinar cuidadosamente o talento artístico, “ou seja, a competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática (2000, p.22).”

Um professor da UFBA foi escolhido, pois apresenta bons resultados em ensino e um bom reconhecimento da sociedade, da comunidade científica e do meio violonístico. Foi solicitado a esse educador que indicasse dois estudantes que vinham apresentando bom desempenho nas atividades propostas por ele.

Das ferramentas de coleta, utilizei uma câmera de vídeo para registrar as aulas e entrevistas. Uma tabela formatada para coletar informações dos estudos diários era entregue aos estudantes e recebidas semanalmente. As partituras utilizadas durante o período da pesquisa foram coletadas, assim como o comprovante de matrícula dos estudantes.

A coleta transcorreu de 17 de janeiro a 25 de abril de 2005. De registros videográficos, foram coletados 16 aulas dos dois estudantes, sendo 8 do Estudante A e 8 do Estudante B. Foram 10 registros de entrevistas com o Professor, 3 entrevistas com o Estudante A e 4 com o Estudante B. Ao todo foram 33 registros videográficos de aulas e entrevistas. Dos controles de horário de estudo diário, o Estudante A entregou 10 controles e o Estudante B entregou 11, somando 21 tabelas de estudo diário.

Considerações Finais

A escolha de músicas se mostrou extremamente importante para o desenvolvimento das aulas. O repertório foi o referencial utilizado para as atividades e assuntos tratados durante a pesquisa. Foi o ponto de partida para detectar problemas, inserir atividades, desenvolver habilidades específicas, avaliar e motivar os estudantes, tornando-se central para o desenrolar das aulas.

Foi possível observar que um dos estudantes pesquisados ficou mais motivado em um período que o professor indicou um choro para estudo. O educador selecionou peças de interesse do aprendiz e, no período correspondente, ele se dedicou mais ao estudo do instrumento. O repertório pode ser uma via pela qual o educando se mantenha motivado a praticar.

O sucesso do professor provavelmente está relacionado ao comportamento reflexivo com que conduziu as ações associadas ao repertório. Atento ao andamento do processo de ensino-

aprendizagem ele pôde refletir e optar por soluções mais coerentes. Sempre estava atento aos problemas dos estudantes e cuidava em resolvê-los, pontuava as dificuldades com precisão e propunha soluções reflexivas. Creio que isso foi de grande valor quando se escolhia e conduzia o repertório. Acredito que na maioria das vezes em que o professor se propôs a escolher alguma peça para os pupilos, considerou seus conhecimentos de causalidade e vislumbrou possíveis resultados.

Experiências anteriores certamente interferem muito na eleição de peças para o repertório. Como a experiência do educador pode interferir na formação do estudante? Uma das maneiras seria através do estabelecimento de preferências. Por exemplo, quando se fala de “repertório tradicional”, sabe-se que o termo é utilizado por praticamente todos os violonistas e quiçá instrumentistas. O termo “tradicional” já é bem polêmico, porém quando utilizado em relação ao repertório, os músicos compreendem que se faz referência às músicas *standard* de um instrumento. Esse repertório é na verdade aprendido através de várias fontes e uma delas provavelmente é o professor. Pretendo discutir mais sobre o assunto em futuros trabalhos.

O conhecimento de causalidade, e conseqüentemente a predição, pode estar implícito nas ações do educador. O educador não precisa necessariamente refletir sobre as possíveis relações causais ao escolher uma peça, essa escolha pode ser fruto de uma série de experiências práticas, assimiladas e incorporadas, vivenciadas durante sua trajetória musical. Ao se deparar com uma situação familiar, ele pode apenas reagir quase que automaticamente, não significando que a peça foi escolhida ao acaso.

O presente trabalho de certa forma apontou direções possíveis para as questões propostas no início. Ao tratar de repertório na aula de instrumento, é preciso ter consciência de que a formação estará sendo delineada e preferências estabelecidas. O repertório em aula de instrumento continua sendo uma rica fonte de pesquisa e a literatura sobre o assunto ainda limitada.

Referências

ELLIOTT, David J. *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press, 1995.

FOWLER, Charles B. What we know about the teaching and learning of music performance. *Music Educators Journal*, n. 73, v. 7, p. 24-32, 1987.

FRANÇA, C. C. Dizer o indizível? Considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música. *Per Musi Revista Acadêmica de Música*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2004, v. 10, p.31-48.

GALL, Meredith; GALL, Joyce P.; BORG, Walter R. *Educational Research: an introduction*. New York: Allyn and Bacon, 2003.

HALLAM, Susan. Approaches to instrumental music practice of experts and novices: implications for education. In: JORGENSEN, Harald; LEHMAN, Andreas C. (Ed.). *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo, Norges musikkhøgskole, 1997a. p. 89-107.

_____. What do we know about practising? Toward a model synthesising the research literature. In: JORGENSEN, Harald; LEHMAN, Andreas C. (eds.). *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo, Norges musikkhøgskole, 1997b. p. 179-231.

HAYS, Patrícia A. Case Study Research. In: DeMARRAIS, Kathleen; LAPAN, Stephen D. (eds.). *Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and Social Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 217-234.

MARCZYK, Geoffrey; DeMATTEO, David; FESTINGER, David. *Essentials of Research Designs and Methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2005.

MARIS, Barbara English. Repertoire and the Intermediate Student. In: USZLER, Marianne; GORDON, Stewart; MACH, Elyse. *The Well-Tempered Keyboard Teacher*. New York: Schirmer Books, 1995.

MARTINS, Raimundo. *Educação Musical: Conceitos e Preconceitos*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.

MEYER, Leonard B. *El Estilo em la Música: Teoría musical, historia e ideología*. Tradução de Michel Angstadt. Madrid: Ediciones Pirâmide, 2000.

_____. ¿El Fin Del Renacimiento? *Revista Sur*, nº 285: 22-41, 1996.

OLIVEIRA, Alda; TOURINHO, Cristina. Avaliação da Performance Musical. HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (org.). *Avaliação em Música: Reflexões e Práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 13-28.

OLSSON, Bengt. The Social Psychology of Music Education. In: HARGREAVES, David J.; NORTH, Adrian C. (Org.). *The Social Psychology of Music*. New York: Oxford University Press, 2000. p. 290-305.

PHELPS, Roger; FERRARA, Lawrence; GOLSBY, Thomas W. *A Guide to Research in Music Education*. Quarta Edição. New Jersey: The Scarecrow Press, 1993.

PIERCE, David W.; CHENEY, Carl D. *Behavioral Analysis and Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

ROHWER, Debbie. Understanding practice: An investigation an applications. *International Journal of Music Education*, n. 40, 15-25, 2002.

SANTIAGO, Diana. Aspectos da construção da performance pelo músico: uma revisão bibliográfica. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA EM MÚSICA, 2004, Curitiba. Anais do Simpósio de Pesquisa em Música. Curitiba: DeArtes-UFPR, 2004, p.09-18.

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

TORRES, Cecília; SCHMELING, Agnes; TEIXEIRA, Lúcia; SOUZA, Jusamara. Escolha e Organização de Repertório Musical para Grupos Corais e Instrumentais. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org). *Ensino de Música: Propostas Para Pensar e Agir em Sala de Aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 62-76.

TOURINHO, Ana Cristina G. S. *A Motivação e o Desempenho Escolar na Aula de Violão em Grupo: influência do Repertório de Interesse do Aluno*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, 1995.

TOURINHO, Cristina. Aprendizado Musical do Aluno de Violão: Articulações Entre Práticas e Possibilidades. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org). *Ensino de Música: Propostas Para Pensar e Agir em Sala de Aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 77-85.

TOURINHO, Irene. 1993. *Seleção de repertório para o ensino da música*. Em Pauta, Porto Alegre, v5, n8.

O uso do portfólio: uma alternativa para avaliação da prática musical

Marcella Nascente Klaes
Universidade de Pelotas (UFPel)
mcellak@yahoo.com.br

Regiana Blank Wille
Universidade de Pelotas (UFPel)
regicris@terra.com.br

Rodrigo dos Santos Xavier

Resumo: O presente trabalho surgiu da necessidade encontrada em avaliar as contribuições do portfólio de música nas práticas em educação musical. Pretendo demonstrar através dessa pesquisa, possíveis utilizações do portfólio e a forma como utilizá-lo nas aulas de música e assim avaliar a prática musical em duas turmas de educação infantil da mesma escola na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul. Os resultados desta pesquisa poderão auxiliar os educadores que trabalham com música na educação infantil, a encontrar novos caminhos para avaliar suas significativas práticas musicais fornecendo subsídios que possam auxiliar positivamente na elaboração de critérios de avaliação para a área de Música.

O Projeto “Música na Educação Infantil”¹

Este trabalho foi realizado em uma escola da rede privada de educação infantil em Pelotas, RS trabalho baseado em um currículo de música por mim elaborado. A partir do mesmo está sendo desenvolvido um projeto intitulado: Música na Educação Infantil. Este projeto tem como público alvo alunos do pré-inicial, pré-intermediário e pré-avançado desta escola e busca utilizar a música como forma de discurso, e de utilização da metáfora, considerando sua estrutura e características próprias, que se baseiam em formas significativas de se vivenciar a música (SWANWICK, 2003; p. 17-29). Procurei desta maneira, proporcionar atividades que segundo Swanwick (1979) demonstram as formas de se vivenciar a música, especificamente, trabalhando com composição, execução, apreciação.

Com base em estudos, teorias e modelos de desenvolvimento musical torna-se possível, avaliar a aprendizagem musical dos alunos, além de superar o problema da subjetividade atribuída à música. Nesse sentido Del Ben (2003), afirma que para aprender música é preciso fazer música. Por isso a melhor forma de avaliar a aprendizagem musical dos alunos é investigando e analisando suas práticas musicais. A mesma autora é afirma que:

O conhecimento e a compreensão musical dos alunos serão revelados nas suas próprias ações musicais pelas atividades de composição, execução e/ou apreciação. A partir dessa concepção, a avaliação passa a focalizar não os aspectos emocionais

¹ Este projeto deu origem ao meu trabalho de conclusão de curso na Universidade Federal de Pelotas, uma pesquisa na educação infantil.

ou pessoais dos alunos, mas os produtos musicais provenientes das atividades de composição, execução e apreciação. (DEL BEN 2003, p. 186).

Tendo por base esse fundamento, procurei fazer com que esse projeto de música na educação infantil, pudesse englobar todos os aspectos do fazer musical e da apreciação musical. Nesse viés, acredito que a nossa prática musical tenha se consolidado de forma clara, fundamentada e significativa. Partindo, portanto do fazer musical e da apreciação musical, temas estes, abordados por Brito (2003) no RCNEI², pude planejar e fundamentar as atividades utilizadas durante o desenvolvimento do projeto, contemplando as seguintes atividades:

- Interpretação e criação de canções;
- Brinquedos rítmicos e cantados;
- Jogos com som, movimento e dança;
- Jogos de improvisação;
- Sonorização de histórias;
- Elaboração e execução de arranjos vocais e instrumentais;
- Construção de objetos sonoros;
- Registro e notação;
- Escuta sonora e musical;
- Reflexões sobre a produção e a escuta.

Ao falar da música na pré-escola, devemos lembrar que o brincar é um fator importante a ser considerado e acredito que deva estar nesse período, conectado ao fazer musical. Por isso, procurei principalmente através dos brincos³, das parlendas⁴ e dos jogos cantados e ritmados, atender as necessidades das crianças de cantar, dançar e criar através da música.

Assim propicie atividades através das quais os educandos começassem a aprender a ouvir sons e a reconhecer diferenças entre eles, enquanto brincavam. Nesse sentido, de aproximar o

² Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, do qual Teca Alencar de Brito é relatora. BRASIL. MEC, 1998.

³ As parlendas e os brincos são as brincadeiras rítmico-musicais com que os adultos entretêm e animam os bebês e as crianças. Enquanto parlendas são brincadeiras rítmicas com rima e sem música, os brincos são, geralmente cantados (com poucos sons), envolvendo também o movimento corporal. Junto com os acalantos, essas costumam ser as primeiras canções que intuitivamente cantamos para os bebês e crianças menores. (BRITO, 2003, p. 101).

⁴ Segundo Veríssimo de Melo, as parlendas são brincadeiras de iniciativa da própria criança. Diferem dos brincos porque, neste caso, a iniciativa é dos pais ou outros adultos responsáveis. (BRITO, 2003, p. 106).

brincar e a música, é que utilizo a citação de Brito (2003) que demonstra que a criança é um ser brincante e,

[...] brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, transforma-se em sons, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, descobre instrumentos, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos (BRITO, 2003, p. 35).

A necessidade do registro das atividades que firmavam os conteúdos trabalhados foi preponderante para a concretização desse trabalho. O registro permitiu avaliar a prática musical frente ao objeto de estudo. Mas de que maneira afinal, alicerçar um método de avaliação da prática musical através do registro?

Os primeiros passos: a transformação da Cartilha em Portfólio

Primeiramente eu queria apenas que os alunos tivessem uma cartilha ou um polígrafo onde pudessem colar as canções mais importantes trabalhadas em aula para que pudessem mostrar aos pais parte do que produziam nas práticas musicais. Eu sabia que por mais que não soubessem ler, se eu colocasse através dos cliparts⁵ motivos desenhados que representassem um trecho de determinada canção, eles saberiam representar para os pais essas canções executadas em aula.

Nessa perspectiva, utilizei o relato de Torres (2000) que leva em conta a remontagem das partituras gráficas feitas pelos alunos e o quanto isso contribui para a execução das canções em aula, para fundamentar a importância da imagem e do visual, ligados à letra da canção, contribuindo para que os educandos pudessem se interessar mais pelas canções que iam anexando, na cartilha de música⁶. Também, em aula, procurava questioná-los sobre as músicas que estavam colando no portfólio, estimulando sua memória musical, fazendo com que lembrassem através de seus desenhos e pinturas, a que canção ou jogo musical eu estava me referindo.

Porém, senti a necessidade de utilizar as práticas musicais como um todo, querendo que meu trabalho pudesse abranger todas as formas de se vivenciar a música, ou seja, composição, execução e apreciação (SWANWICK, 1979). Havia necessidade de avançar e qualificar as aulas de música buscando por conteúdos e atividades que pudessem abranger todos os sentidos da produção

⁵ Cliparts: Coleção, em forma de livro ou disco de fotografias, diagramas, mapas, desenhos e outros elementos gráficos, protegidos por direito autoral ou colocados em domínio público, que podem ser recortados e incorporados a outros trabalhos. Definições da Web: <<http://www.sinopse.info/gloss/gloss-c.htm>>. Definição em contexto coletado em 30/04/2006.

musical, mesmo sendo na educação infantil, já que produzir música musicalmente seja muito mais do que simplesmente interpretar canções.

Buscando por métodos de avaliação, encontrei no mercado, o trabalho de Shores e Grace (2001), que desenvolveram estudos sobre o portfólio e recomendam o uso desse método em dez passos. Utilizei também outras bibliografias, Como Hernandez (1998, 2000), Brito (2003), Vitória (2002), fundamentando o uso desse material a fim de implantá-lo na aula de música de forma prática e significativa. Assim dei início ao meu trabalho de pesquisa, que surgiu de questionamentos da minha própria prática que teve como Objetivo Geral: Verificar a contribuição do portfólio para a avaliação da prática musical na área da educação infantil.

Metodologia

Para a realização deste trabalho que foi utilizada a metodologia de pesquisa-ação. Para explicar a metodologia escolhida, encontramos em Thiollent (1992), as seguintes definições e objetivos apontando que:

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

Em Cohen e Manion (1994), a pesquisa-ação interfere em parte no funcionamento da realidade e avalia os efeitos desta interferência. Ou seja, não apenas observa, mas interfere no problema havendo preparação de idéia e aplicação. Neste sentido, os autores também entendem que a pesquisa-ação é situacional, preocupando-se com o diagnóstico de um problema numa situação específica, procurando solucionar o problema neste mesmo contexto (ibid., 1994).

Desta forma procurando aproveitar a sugestão dos pesquisadores esta pesquisa-ação se caracterizou pela:

Análise do material a ser estudado;

Designação do problema e a área de conhecimento a ser abordada;

Formulação de hipóteses para resolução dos problemas;

⁶ Antes de receber o nome de Portfólio de Música, este material de estudo era entendido como sendo uma cartilha onde as crianças apenas depositavam as canções executadas em aula.

Discussões a cerca de investigações; Coleta de dados relativa à utilização do portfólio e conceituação de problemas levantados a partir de observações das práticas;

Planejamentos referentes a encadeamentos de atividades que nortearam a atuação dos educandos e do pesquisador;

Associação entre a aprendizagem e a investigação;

Plano de ação;

Divulgação dos resultados;

Observações da conduta e produção reflexiva das crianças em diferentes aspectos, observando-se o grau de utilidade do portfólio para a aula de música, havendo nova coleta de dados que possibilitou subsídios teóricos para uma possível avaliação do método em questão. Foram utilizadas ainda entrevistas semi-estruturadas, questionários, gravações em áudio e fotos, além da elaboração e confecção de portfólios de música.

Foram escolhidas duas turmas na fase de pré-avançado, sendo esta, naquela instituição, considerada a última fase da educação infantil antes da criança chegar à primeira série do ensino fundamental. As turmas são conhecidas nesta escola por Pré-avançado A e Pré-avançado B e possuem 18 crianças com idades entre cinco e seis anos em cada turma.

Contribuições do portfólio

O uso do portfólio ajudou as crianças a pesquisar novos termos musicais, enriquecendo seu vocabulário e despertando-a para o universo da música. Trago o depoimento da professora titular do pré-avançado A, que comprova a afirmação:

O portfólio de música, além de proporcionar o conhecimento dos pais sobre o que os filhos estão aprendendo e o registro das músicas conhecidas, serve como instrumento para auxiliar nas demais aprendizagens. Na pré-alfabetização, por exemplo, as crianças reconhecem nas músicas, as letras do alfabeto, números, percebendo a escrita como registro importante. Ter um documento onde estão todas as músicas aprendidas, com certeza remete a várias lembranças de momentos de alegria e descontração, importante para levar para toda a vida (professora titular da turma Pré-avançado A).

O relato dessa professora é importante e incentiva a continuidade da pesquisa que envolve as crianças na produção musical, registrando acontecimentos importantes do mundo da música. Dessa forma, muitas são as contribuições que o uso do portfólio pôde ofertar antes, durante e depois

da aula de música. Manuseamos álbuns sistemáticos de nosso aprendizado podendo ser utilizados durante muito tempo como diários de bordo, guia passo a passo, onde enumerávamos situações que nos permitiriam aprender música brincando.

De acordo com Shores e Grace (2001), usar portfólios significa melhorar a dinâmica da aula e auxiliando as crianças a aprenderem com mais eficiência; Educandos e educadores ampliam conhecimentos enquanto pensam, conversam, escrevem ou de alguma forma interagem com essa construção; Caracterizam avaliações individualizadas; Se bem conduzidos, podem estimular questionamentos, discussões, análises onde o educador instiga a criança à reflexão e a auto-avaliação; Encorajam pais e familiares a fazerem parte da aula ou do educandário.

Através do uso do portfólio, trouxemos a família para a sala de aula que mesmo indiretamente, acabou participando da prática musical de forma bastante significativa. Assim obtive por meio dos questionários, relatos interessantes sobre o uso do portfólio. Relatos como os seguintes:

[...] Nicolas sempre vem da escola cantando as músicas que aprendeu nas aulas. Sempre o incentivamos a se apresentar aos familiares. [...] Especialmente com relação ao meu filho, posso dizer que o vejo como uma criança sensível, que se sente bem ao expressar sua alegria através da música e isso também auxilia em sua insegurança.

De um modo geral, o João Arthur está sempre cantando e inventando novas “músicas” a partir das que aprendeu na escola. Gosta de criar letras. Sempre cantamos juntos quando o portfólio vem. [...] Música é fundamental como forma de expressão dos sentimentos. Música é expressão de alegria para o João Arthur.

A Ana Elisa sabe as músicas de cor, mas ela sempre nos dá o portfólio para cantarmos com ela. Também quando vem alguma colega brincar aqui em casa, elas usam o portfólio para lembrar das músicas que mais gostam.

De acordo com estes importantes relatos, pude perceber de que forma as crianças estavam vivenciando as atividades do portfólio em casa. Além disso, os resultados da pesquisa demonstraram que a maioria dos familiares se equivoca ao argumentar sobre a importância da música na escola e sobre isso deve ser feito um trabalho mais consistente na escola que vise informar aos pais de que forma o ensino da música realmente pode contribuir para o desenvolvimento das nossas crianças.

Considerações Finais

Não foi intencional fazer do portfólio um livro de atividades. E, além disso, é necessário muito mais para que as crianças possam se desenvolver musicalmente. Pretendi sim, mostrar através de seu uso, do registro, a nossa história e os degraus alcançados através da prática musical.

Pretendia também, através desse método, evidenciar que a música quer sua vez e que também faz parte do processo de aprendizagem. A música quer seu espaço na rede de ensino e precisa desenvolver suas potencialidades. Portanto o que posso salientar é que realmente consegui bons resultados apresentando o portfólio para as crianças e certo de que foi útil para as aulas de música. Os registros no portfólio têm aprimorado nossas habilidades de reflexão e autocrítica, além de tornar o aprendizado mais divertido.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. V.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

COHEN, L.; MANION, L. *Research Methods in Education*. London: Routledge, 1994.

DEL BEN, Luciana. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. IN: HENTSCHKE, Liane e SOUZA, Jusamara. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHORES, Elizabeth e GRACE, Cathy. *Manual de portfólio*. Tradução de Ronaldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1992.

TORRES, M. C. de Araújo R. Música popular brasileira na escola. IN: SOUZA, J. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em música da UFRGS, 2000, p. 173-185.

VITÓRIA, Solange. *Revista @prender Virtual*, nov/dez de 2002. Disponível em: <<http://eaprender.ig.com.br/gestao.asp?RegSel=59&Pagina=4#materia>>. Acesso em 30 abril, 2006.

SWANWICK, Keith. *A Basis for music education*. Londres: Routledge, 1979.

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

Oficina de flauta doce: uma alternativa para o ensino de música

Paula Andrade Callegari

Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli
paula_callegari@yahoo.com.br

Resumo: Esta comunicação visa relatar a experiência da oficina de flauta doce, realizada em forma de estágio supervisionado na disciplina Prática de Ensino 3, em Uberlândia – MG. Ela se justifica por permitir a qualificação da prática docente através da reflexão e por proporcionar a troca de experiências entre os profissionais que atuam com o ensino do instrumento. A oficina foi realizada em maio e junho de 2005, no Centro de Formação da Divulgação Espírita Cristã, com um grupo de quinze crianças que tinham entre onze e treze anos. A escolha da oficina de flauta doce foi adequada por trabalhar de forma dialética teoria e prática acerca do ensino do instrumento em grupo, da proposta Multimodal (Verhaalen, 1989) e do modelo (T)EC(L)A de Swanwick (1979). Esta comunicação se constitui de duas partes. A primeira traz um resumo sobre os três pressupostos metodológicos citados acima. Na segunda parte, há a descrição das atividades com a caracterização do Centro de Formação e das aulas de música, bem como os relatos do estágio supervisionado, com exemplos de aplicação da literatura estudada. Por fim são apresentadas as conclusões e a bibliografia consultada.

Introdução

Este trabalho está inserido no sub-tema Formação e Práticas no Ensino do Instrumento e é uma comunicação que pretende relatar a experiência vivida na oficina de flauta doce, desenvolvida no estágio supervisionado da disciplina Prática de Ensino 3¹ do Curso de Educação Artística – Habilitação em Música, da Universidade Federal de Uberlândia (MG).

De acordo com pesquisas feitas em publicações específicas da área de Educação Musical, tais como os anais dos encontros da ABEM², percebe-se que o ensino do instrumento em grupo é uma temática que ganhou importância ao longo dos anos. É crescente o número de educadores musicais que registram suas experiências e dessa forma, deixam explícitos os seus princípios de ação, bem como a sua aplicação prática. Tal fato é de fundamental importância para os profissionais que trabalham com o ensino do instrumento em grupo, pois permite a reflexão sobre a prática, contribuindo para a qualificação da prática docente, ao mesmo tempo em que proporciona a troca de experiências.

A experiência aqui relatada trata de um trabalho realizado no primeiro semestre de 2005, no Centro de Formação da Divulgação Espírita Cristã, como projeto de ensino-extensão. Os alunos desta Prática de Ensino trabalharam com o instrumento que dominavam e buscaram espaços³ onde o estágio pudesse ser desenvolvido. Este Centro de Formação se destaca dos demais por possuir um acervo instrumental e uma instrutora habilitada em música.

¹ A disciplina Prática de Ensino 3 foi orientada pela professora Dra. Margarete Arroyo.

² ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical.

³ O estágio foi realizado nos Conservatórios de Ituiutaba e Uberaba, além do Centro de Formação.

A opção pela realização de oficinas de flauta doce em grupo se mostrou bastante adequada na medida em que permitiu trabalhar de forma dialética teoria e prática sobre o ensino do instrumento em grupo, da proposta Multimodal e da proposta (T)EC(L)A. Além disso foi possível atender as necessidades do Centro de Formação no que tange à distribuição das crianças em turmas para a realização das outras atividades.

1. Pressupostos metodológicos

A condução das oficinas de flauta doce esteve norteada por três pressupostos metodológicos: a) os princípios do ensino do instrumento em grupo; b) a proposta Multimodal (VERHAALLEN, 1989) e c) o modelo (T)EC(L)A (SWANWICK, 1979).

O princípio geral que orienta a pedagogia do instrumento em grupo é que a música é ensinada através do instrumento (SWANWICK, 1994; VERHAALLEN, 1989) e que a ênfase está no conjunto de alunos, e não na formação de solistas. Desse modo, Moraes (1997) destaca que o aprendizado é decorrente da cooperação social, da ajuda mútua entre os alunos e que o ensino em grupo deve desenvolver aspectos sociais e psicológicos.

Outro ponto fundamental é que não há diferença entre teoria e prática. Sobre isso, Swanwick (1994) acrescenta que “aprender a tocar um instrumento deveria fazer aparte de um processo de iniciação dentro do discurso musical” e, além disso, respeitar “a música como entidade simbólica, e [...] o aluno como ser autônomo” (SWANWICK, 1994, p. 7).

No que tange aos procedimentos metodológicos, Moraes (1997) e Verhaalen (1989) concordam que as aulas devem ser dinâmicas, que o professor deve “manter um ritmo rápido de ensino” (VERHAALLEN, 1989, p. 4). Swanwick (1994) alerta para não seguir um único método e propõe a construção de um “plano” de ação, a partir de metáforas e imagens mentais e sugere que a mesma música seja tocada de diversas maneiras. Verhaalen (1989) defende que os alunos devem sempre entender tudo que tocam e para isso, apresenta a proposta Multimodal, na qual um mesmo conceito é trabalhado e vivenciado de diversos modos: sensitivo, visual, tátil, auditivo e verbal.

No ensino do instrumento em grupo, o professor deve estar em estado de alerta máximo (SWANWICK, 1994), e de acordo com Moraes (1997), seu papel é o de consultor, facilitador e “líder democrático”. Ele “deve estimular o diálogo interativo, a participação ativa e o envolvimento de todos os alunos nas atividades” (MORAES, 1997, p. 74). Tal ponto de vista coincide com o de Verhaalen (1989). Para ela, além de envolver todos os alunos nas atividades, o professor deve ajudá-los a fazer ligações entre as várias maneiras de trabalhar um conceito, permitir o exercício do próprio julgamento e criatividade e conduzir objetivamente a aula, estimulando os alunos.

Verhaalen (1989) e Moraes (1997) apontam a motivação dos alunos como um aspecto positivo relacionado ao ensino em grupo. Além disso, os dois autores ressaltam que o tempo do professor é mais bem aproveitado, uma vez que trabalha com muitos alunos ao mesmo tempo.

Outra proposta metodológica adotada nas oficinas de flauta doce foi o modelo (T)EC(L)A de Swanwick (1979). Ele envolve cinco parâmetros: composição (C), apreciação (A) e execução (E), que são formas de relação direta com a música, também entendidas como atividades centrais; e literatura (L) e técnica (T), que são atividades periféricas que dão suporte às atividades centrais. Dessa forma, os conhecimentos estão organizados da seguinte maneira:

T – percepção, técnica de execução instrumental, conhecer e identificar gêneros musicais;

E – canto e execução dos instrumentos disponíveis;

C – improvisação instrumental, composições dos alunos, arranjos;

L – instrumentos de diferentes culturas, história da música, noções de leitura e escrita musical;

A – ouvir diferentes tipos e gêneros musicais.

2. Descrição das atividades

2.1. O Centro de Formação

Os centros de formação são instituições que atendem crianças de baixa renda, com idade entre seis e treze anos, nos turnos da manhã e da tarde, fora do período escolar. Em Uberlândia existem aproximadamente vinte centros de formação que oferecem atividades bastante diversificadas entre si.

O Centro de Formação da Divulgação Espírita Cristã, localizado no bairro Tibery, em Uberlândia – MG, atende cerca de noventa crianças. Seu objetivo geral é preparar as crianças para a vida de acordo com valores humanos (respeito, solidariedade, companheirismo). Para isso, são oferecidas atividades de recreação, dança, trabalhos manuais (bordado, pintura, desenho, etc), reforço escolar e música. Em 2004, foi aprovado um projeto para a montagem da instrumentoteca e hoje o centro de formação possui um considerável acervo de instrumentos: 20 flautas doces, 10 violões, 3 teclados e instrumentos de pequena percussão (como agogôs, caxixis, triângulos, tambores, clavas, etc.). Ele também se diferencia dos demais por ser o único que possui uma instrutora habilitada em música.

2.2. As aulas de música

As aulas de música começaram no início de 2005 e o estágio foi realizado entre maio e junho do mesmo ano. Havia um total de seis turmas, três no turno da manhã e três no turno da tarde,

divididas de acordo com a faixa etária das crianças. Nos meses de fevereiro, março e abril, antes do início do estágio, foi feita uma sondagem do gosto e dos conhecimentos musicais dos alunos. A maioria deles manifestou interesse em aprender os instrumentos que já conheciam antes do início do trabalho (como bateria, guitarra, violão e teclado), e diziam gostar dos gêneros musicais mais difundidos pela mídia (como sertanejo, pagode e funk).

A proposta de trabalho com flauta doce me pareceu bastante desafiadora, pois nenhum deles conhecia o instrumento e a princípio, seria uma situação completamente diferente do que eles tinham no seu cotidiano. Então comecei pela apresentação da flauta, de suas partes, deixei que manipulassem o instrumento livremente e levei algumas gravações de flauta doce com músicas de diferentes períodos para que tivessem um primeiro contato com ela. Além disso, foi preciso combinar com eles a adoção de alguns cuidados básicos para a conservação dos instrumentos e para que todos pudessem utilizar as flautas, como por exemplo, a higienização dos instrumentos após o uso: os últimos dez minutos da aula são reservados para os alunos lavarem as flautas.

Nesses primeiros meses observei cuidadosamente as respostas das crianças ao trabalho e uma das turmas da tarde começou a me chamar atenção. Era uma turma de aproximadamente quinze crianças, de onze a treze anos, bastante agitada, com alguns alunos que apresentavam bastante sensibilidade musical e que sempre respondia positivamente à proposta das aulas. Ficava preocupada com essa turma, pois não queria as aulas ficassem monótonas, sem sentido. Então essa foi a turma que escolhi para acompanhar mais atentamente durante o estágio supervisionado.

2.3. A experiência do estágio supervisionado

O estágio foi realizado nos meses de maio e junho de 2005, dando continuidade a um trabalho que já estava em andamento. Em maio, os alunos já estavam tocando *De magia, de dança e pés* (Milton Nascimento) e, a pedido da coordenação do centro de formação, *Parabéns pra você*, que seria tocada na comemoração do dia das mães. Durante as aulas, observava que os alunos sentiam muita dificuldade nesta segunda música, o que era normal, pois eles ainda não estavam preparados para tocá-la. Neste momento, os pressupostos metodológicos foram postos em prática para enriquecer as aulas.

2.3.1. Cartões

Comecei uma das primeiras aulas tocando as duas músicas e alguns alunos comentaram que o *Parabéns* era mais difícil. “Então sugeri que tentássemos tocá-lo mais uma vez, para observar o que estava mais difícil. Tentamos tocar juntos umas três vezes, então alguns alunos destacaram que a passagem de sol para dó e de sol para ré eram os pontos mais difíceis” (diário de campo –

Paula, 02/05/05). Com a dificuldade identificada, os alunos foram divididos em duplas e entreguei cartões com as posições das notas na flauta para que, em revezamento, dissessem o nome da nota representada e a tocassem. As notas lá e si foram retiradas propositadamente, para que os alunos tocassem mais vezes as dificuldades relatadas. Em seguida, as duplas tinham que montar pequenas seqüências melódicas e depois, seqüências maiores que eram apresentadas para toda a turma. Dessa forma, além de utilizar um recurso didático que eles não conheciam, trabalhando aquelas notas musicais de um modo novo, como defende Verhaalen (1989) na proposta Multimodal, estimulou-se a ajuda mútua destacada por Moraes (1997) no ensino do instrumento em grupo e foram explorados os parâmetros técnica, execução e composição propostos por Swanwick (1979) no modelo (T)EC(L)A.

2.3.2. *Flauta gigante*

Um outro recurso utilizado nas aulas foi o que os alunos chamaram de flauta gigante. Quatro bambolês eram dispostos no chão da sala como se formassem uma flauta: três para os furos da frente da mão esquerda e um para o furo de trás. Foram usados apenas quatro bambolês, pois a sala não tinha espaço suficiente para montar a flauta inteira.

Em um canto da sala os alunos formavam uma fila e à medida que eu tocava uma nota na flauta ou falava o nome dela, os alunos saíam da fila e se posicionavam nos bambolês correspondentes aos furos que precisavam ser fechados na flauta, formando a posição da nota tocada. Mais uma vez, a cooperação entre os alunos foi estimulada (Moraes, 1997), já que, os que ficavam na fila esperando a sua vez, orientavam os que tinham que se movimentar. Ademais, de acordo com a proposta Multimodal, os alunos puderam explorar a flauta de um modo diferente.

2.3.3. *Notação musical*

Um dos objetivos previstos no plano de curso era introduzir noções de leitura e escrita musical. Dessa forma, estimulava os alunos a fazerem seus próprios registros das músicas que eram tocadas. Em uma das aulas houve a proposta de fazer um registro coletivamente. Os alunos deram várias idéias e depois de uma votação, escolhemos uma que depois foi usada em várias aulas. O registro era composto de círculos que imitavam os furos da flauta, na mesma disposição que os bambolês ficavam na flauta gigante. Esses círculos eram coloridos de acordo com a posição da nota na flauta e cada nota tinha uma cor específica correspondente⁴. Abaixo dos círculos havia barras verticais que indicavam a duração das notas.

⁴ Sol – verde, lá – azul, si – alaranjado, dó – marrom e ré – vermelho.

A partir do registro deles foi iniciado o trabalho com a notação musical tradicional. Apresentei a mínima, a semínima e a colcheia, figuras que eles já tinham visto em alguns livros do próprio Centro de Formação, e expliquei a relação entre elas. Para facilitar o entendimento, fiz uma analogia ao dinheiro: mínima = R\$2,00; semínima = R\$1,00; e colcheia = R\$0,50. Com a utilização dessa metáfora, que é defendida por Swanwick (1994), os alunos entenderam e deram explicações uns aos outros demonstrando compreensão do sentido musical. Depois disso, conseguiram anotar o ritmo do *Parabéns*.

3. Conclusão

A experiência da oficina de flauta doce contribuiu para entender melhor sobre o ensino do instrumento em grupo e refletir sobre a minha própria prática enquanto educadora musical. Além disso, foi possível observar que alguns dos objetivos do ensino do instrumento em grupo, como o desenvolvimento da cooperação social e da ajuda mútua entre os alunos, coincidem com os do Centro de Formação.

Durante a realização das oficinas os três pressupostos metodológicos se complementaram e foram bastante adequados, pois apontaram caminhos para o desenvolvimento e alcance dos objetivos traçados no plano de curso. Planejar as aulas pensando na proposta Multimodal exige criatividade e flexibilidade, além de ser um estímulo à criação e confecção de material didático. Esta proposta aliada ao ensino do instrumento em grupo permite a elaboração de uma aula equilibrada já que intercala atividades com o instrumento e com outros materiais didáticos para a apreensão de um único conceito, mantendo elevado o nível de interesse da turma sem tornar a aula cansativa pelo uso ininterrupto da flauta. Destaco ainda a elaboração de estratégias para o ensino da notação musical tradicional, que aconteceu através de registros e metáforas.

Por fim, saliento a grande motivação dos alunos para a aula e o crescente interesse dos alunos pela música, de maneira geral, e pela flauta doce, especificamente, um instrumento que até então era desconhecido para a maioria deles.

Referências

BEINEKE, V. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Org.) *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 86-100.

_____. A educação musical e a aula de instrumento: uma visão crítica sobre o ensino da flauta doce. *Expressão*. Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM, Ano 1, nº1/2, 1997. p. 25-32.

CUERVO, L. A construção do repertório para flauta doce em um projeto de inclusão social. Encontro Anual da ABEM, 13, *Anais...* Rio de Janeiro, 2004. (CD-ROM).

_____. Música brasileira para flauta doce: uma proposta de democratização ao acesso do repertório. Encontro Anual da ABEM, 13, *Anais...* Rio de Janeiro, 2004. (CD-ROM).

KALFF, S.; BEINEKE, V. Oficina de flauta doce: um momento de encontro com o outro. Encontro Anual da ABEM, 13, *Anais...* Rio de Janeiro, 2004. (CD-ROM).

MORAES, Abel. Ensino instrumental em grupo. *Música Hoje*. n. 4, p.70-76, 1997.

ORQUESTRA DO SESC, a alternativa do ensino coletivo. *Cadernos de Música*. Federação Paulista de Conjuntos Corais, n. 4, p. 10-11, 1981.

PACHECO, A; REZENDE, M.T. Projeto Doce Harmonia: uma proposta de trabalho coadjuvante no ensino de flauta doce. *Boletim do Núcleo de Educação Musical*, UFU, n.1, p. 11-12, 2000.

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. A roda da flauta doce: desafios e buscas metodológicas no ensino coletivo da flauta doce. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, *Anais...* Uberlândia, outubro, 2001. (CD-ROM).

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*. n. 4/5, p.7-14, nov. 1994.

_____. *A basis for music education*. Resumo em português por Lília Neves Gonçalves. Windsor: NFER – NELSON, 1979.

VERHAALLEN, M. I. *Explorando música através do teclado*. Porto Alegre: Editora da Universidade – UFRGS, 1989. (Guia do professor, v. 1 e 2).

Os contos do canto orfeônico na Paraíba

Luceni Caetano da Silva

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
lucenicaetano@ig.com.br

Resumo: Há uma forte relação entre o canto orfeônico existente no Rio de Janeiro e na Paraíba; este desenvolvido por de Gazzi de Sá, aquele, por Villa-Lobos. Essa ligação se estreita entre os dois amantes da música. Gazzi de Sá, a convite do compositor carioca, foi professor do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, no Rio de Janeiro, e se empenhou em criar um Conservatório de Canto Orfeônico na Paraíba, mesmo já tendo fixado residência no Sudeste do país. Através das histórias apresentadas, destaca-se o relevante papel de Gazzi de Sá como educador musical na Paraíba.

Para os educadores, especificamente os envolvidos com a música, e para as pessoas de um modo geral, é automático mencionar o termo “canto orfeônico” e relacioná-lo a Villa-Lobos, no Rio de Janeiro. Até o momento, há poucos estudos relativos à música na Paraíba, da década de 1930 e 1940, exceto o de Domingos de Azevedo Ribeiro, cuja obra não apresenta repercussão nacional. O Brasil desconhece que houve na Paraíba um forte movimento do canto orfeônico, semelhante ao do Rio de Janeiro. Em nosso Estado, quando se fala no termo “canto orfeônico” se pensa em Gazzi de Sá, mas, infelizmente, é apenas lembrado por uma geração mais antiga, razão pela qual lancei o desafio de mostrar e divulgar para as novas gerações, principalmente da área musical paraibana e do Brasil, que esse movimento foi igualmente intenso aqui.

Gazzi de Sá deixou a Paraíba e foi para o Rio de Janeiro, tornando-se conhecido como um grande professor, graças ao seu método de musicalização. No entanto, as pessoas desconhecem quanto esse amigo de Villa-Lobos foi importante para a Paraíba em todos os âmbitos musicais. Desde 1932, mantinha contato com o compositor, recebendo orientações para a realização do canto orfeônico na Paraíba, ou seja, desde o início do movimento do grande projeto de canto orfeônico, no Rio de Janeiro, com Villa-Lobos, no Governo de Getúlio Vargas, que Gazzi de Sá começa a organizar tal projeto na Paraíba.

Considero importante destacar o trabalho de Jusamara Souza, título que analisa a educação musical institucionalizada do Brasil no período de 1930-1945, apresentando suas relações e implicações com a política vigente, ao apontar o fato de que *os resultados mostram que a política educacional autoritária de Vargas e o projeto de nacionalização influenciam diretamente a educação musical nas escolas, introduzindo a aula de música obrigatória para todos os níveis (Decreto-lei nº 19.890 de 18 de abril de 1931 art. 3) (SOUZA, 1999, p. 18)*¹.

¹ Acerca desse debate de longa duração sobre o compromisso de Villa-Lobos com a ditadura de Vargas e a utilização da música como instrumento de “civismo e disciplina coletiva” remeto o leitor para (FUKE, 1991; SOUZA, 1999; WISNIK, 1983).

O canto orfeônico na Paraíba foi idealizado em 26 de abril de 1932 ficando sob a responsabilidade do professor Gazzi de Sá elaborar a programação das atividades e encaminhá-las ao setor competente para as providências necessárias.

Foi criado no Rio de Janeiro, em março de 1932, exatamente com a orientação precedente, o Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico, cuja finalidade facilitaria aos professores do magistério público a prática da teoria musical e técnica dos processos orfeônicos, que seriam mais tarde postos em prática nas escolas municipais. Em seguida, foi criado o Orfeão de Professores, incorporado às reuniões técnicas bem como aos Cursos de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico.

Na Paraíba, no governo do interventor Gratuliano de Brito, através do decreto-lei nº 948, de 12 de março de 1934, é criado o Orfeão Escola do Estado e igualmente instituído o Orfeão de professores (RIBEIRO, 1977, p.18). Este se constituía de professores que ensinavam nas escolas o canto orfeônico, auxiliando o professor Gazzi de Sá na preparação das grandes concentrações orfeônicas.

No Rio de Janeiro, como forma de objetivar a questão artístico-educacional, foi criado junto com o grande projeto, em 1932, o organismo denominado Superintendência de Educação Musical e Artística – SEMA – para que Villa-Lobos executasse o projeto orfeônico, tendo o próprio compositor como o primeiro diretor.

Na Paraíba, coube ao professor Gazzi de Sá propor ao Interventor em exercício, Argemiro de Figueiredo, a criação da Superintendência de Educação Artística – SEA – concretizada pela Lei nº 16, de 13 de dezembro de 1935, mais tarde reorganizada pelo Decreto Lei nº 961, de 11 de fevereiro de 1938.

Após a reorganização da SEA, em 1938, o professor Gazzi de Sá, na condição de Superintendente, seguiu para o interior do Estado para inspecionar os alunos, a fim de estudar as suas possibilidades e observar o que haviam realizado. O Governo do Estado lhe deu amplos poderes para agir dentro das suas funções com inteira independência para obter e colher os promissores e melhores resultados.

A SEA, na Paraíba, funcionava nos moldes do órgão SEMA, no Rio de Janeiro. Os professores na Paraíba eram orientados por Gazzi de Sá, que também preparava os alunos nas escolas e os ajudava nas concentrações orfeônicas, realizadas geralmente na praça João Pessoa, no centro da capital.



Foto 1 - As concentrações orfeônicas regidas por Gazzi de Sá, com o acompanhamento da Banda da polícia. As apresentações aconteciam nas comemorações das datas cívicas nacionais. Esta concentração aconteceu na praça João Pessoa, no centro da capital, em frente ao Palácio do Governo. Foto: (RIBEIRO, 1977, p. 111).

Nos anos de 1934 e 1935, Gazzi de Sá foi ao Rio de Janeiro fazer o Curso de Pedagogia e Aperfeiçoamento do Ensino de Canto Orfeônico, dirigido por Villa-Lobos, na Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal. Foi nesta época quando se deram *os contatos entre o grande professor militante na província e o mestre consagrado da criação musical brasileira* (SÁ, 1990, p. 07), período em que se fortaleceram os laços de amizade entre os dois.

Para evidenciar os resultados dos trabalhos desenvolvidos por Gazzi de Sá, é importante apresentar depoimentos de pessoas que participaram efetivamente de seus projetos, a exemplo de Débora Soares de Araújo, que além de ter sido aluna da Escola de Música Anthenor Navarro², foi também ex-aluna de Gazzi de Sá na Escola Normal. Quando lhe perguntei se os alunos gostavam das aulas de música ministradas pelo mestre paraibano, mesmo aqueles alunos que não tinham interesse pela continuação dos estudos musicais, ela respondeu sem hesitação:

Gostavam demais, porque ele tinha uma facilidade de conquistar o aluno que ninguém rejeitava, além de tudo a turma era pequena, de 29 alunos, sendo 26 moças e três rapazes, então todos adoravam, ninguém se sentia obrigado, eram aulas espontâneas.

² Escola de Música criada por Gazzi de Sá em 1929 e local de acentuada evidência musical da época. Esta Escola existe até hoje em João Pessoa.



Foto 2 – Gazzi de Sá (da direita para esquerda sentado, a quinta pessoa, e, ao seu lado, Luzia Simões) com os alunos no interior da Escola Normal na década de 30. Arquivo fotográfico de Eliane Bartolini, filha de Luzia Simões. (Década de 30).

Adhemar Alves da Nóbrega, ex-aluno de Gazzi de Sá do Lyceu Paraibano, que se tornou um musicólogo, Membro da Academia Brasileira de Música e professor de História da Música e Prosódia Musical, despertou para música porque teve Gazzi de Sá como professor, conforme assegura em um de seus depoimentos:

Os alunos que integravam os conjuntos vocais criados por Gazzi para a prática da música coral e que freqüentaram sua residência, atraídos pelo fascínio de sua personalidade escol, puderam conhecer, na prática, motetes e madrigais da Renascença que foram depois cantados em público; farta messe de música brasileira, notadamente de Villa-Lobos, de quem era assíduo leitor, chamando a atenção dos seus discípulos e amigos para as novidades e beleza dessa música (e em parte desconhecida), inclusive no Sul.

A importância que assumiu sua missão educativa de esclarecimento cultural pode ser aferida por um testemunho simples e incisivo de Villa-Lobos. Quando em 1941 cheguei ao Rio, naturalmente procurei logo conhecer Villa-Lobos de quem meu professor me fizera um admirador sem reservas. Mas como apresentar-me, acanhado e sem títulos? Disse-lhe apenas: “sou aluno de Gazzi” – ao que o mestre respondeu sem titubear: “Então é meu neto”, isso dá a medida da importância que Villa-Lobos conferia (ou reconhecia) à atuação de Gazzi de Sá, de quem era amigo certo. (SÁ, 1990, p. 07).

Gazzi de Sá, além dos trabalhos já mencionados, também integrou a Embaixada Artística Brasileira, chefiada por Villa-Lobos, em 1940, viajando para Argentina e Uruguai. Nesta viagem a Buenos Aires e a Montevideú, Gazzi de Sá foi exercendo o cargo de secretário e representante de

ensino da música e canto orfeônico do Norte do País. Na ocasião, teve uma importante participação, ao expor para os professores e alunos daqueles países os nossos processos de ensino de canto orfeônico, como também na preparação de escolas que lhe foram confiadas para ilustrar as conferências pronunciadas por Villa-Lobos (VILLA-LOBOS, 1946, p. 46).

Chega o momento de Gazzi de Sá partir para o Rio de Janeiro com a família, em fins de 1947. Todos ou quase todos que conhecem a história de Gazzi afirmam que ele saiu da Paraíba, atendendo ao convite de Villa-Lobos para ensinar no Conservatório de Canto Orfeônico. A informação está parcialmente correta, visto que há uma outra razão conhecida por pouquíssimas pessoas que ainda estão vivas: ele não teria saído da sua cidade querida se não tivesse sofrido uma campanha sistemática contra sua pessoa através de um jornal do Estado. O professor Gazzi de Sá era contra a formação da Orquestra Sinfônica da Paraíba (OSPB), por entender que não havia pessoas preparadas suficientemente para tocar em uma orquestra, razão pela qual começaram as perseguições. O pensamento dele era primeiramente preparar bons instrumentistas para depois formar a orquestra, importando, inclusive, músicos de bom nível para integrá-los em sua criação.

Apesar de sua ida para o Rio de Janeiro, Gazzi continua acreditando no canto orfeônico como instrumento de educação. Ele não deixa de lutar para melhorar as atividades musicais que deixou na Paraíba. A prova disso é que consegue, juntamente com sua “discípula” Luzia Simões, que assumiu todas as suas atividades musicais na Paraíba, por intermédio do então governador do Estado José Américo de Almeida, criar o Conservatório de Canto Orfeônico da Paraíba. Foi reorganizada a Divisão de Educação Artística, através da Lei nº 838 de 28 de novembro de 1952, dando-lhe uma estrutura mais ampla com a criação do Canto orfeônico, Serviço de Bandas e conjuntos musicais, Serviços de Dança, Teatro e Artes Plástica (RIBEIRO, 1977). Dessa forma, Gazzi de Sá vê, após 21 anos de sua criação, a Escola de Música Anthenor Navarro ser oficializada, pois no mesmo decreto ela passa para a jurisdição do Estado e é criado o Conservatório de Canto Orfeônico da Paraíba.

O Conservatório da Paraíba era ligado ao Conservatório Nacional de Canto Orfeônico do Rio de Janeiro. É importante salientar que a Paraíba foi o único estado em todo Norte e Nordeste do país a ter um conservatório de canto orfeônico na época, conforme comprova o depoimento do professor Gerardo Parente, que fez parte da equipe dos professores do Conservatório da Paraíba: *no Brasil só existia em São Paulo, Rio de Janeiro e Paraíba*. A Paraíba era o centro musical que orientava e oferecia curso para todo Norte e Nordeste de canto orfeônico.

O Professor Gerardo Parente, depois de ter vivido no Rio, de ter ensinado na Pró-Arte em São Paulo e ter feito várias turnês pelo Brasil, ao passar em uma turnê na capital da Paraíba, por volta de 1954, relata em entrevista a sua impressão acerca da música na Paraíba:

A minha surpresa maior foi ver em João Pessoa coisas que não existia em outros lugares do país. O nível de ensino de música em João Pessoa era melhor do que no resto do país. E logo entendi que tudo aquilo era graças à estruturação feita por Gazzi de Sá. Ele é um dos grandes nomes em toda a história da educação musical no Brasil.

Para iniciar as atividades do Conservatório de Canto Orfeônico, o Governador José Américo forneceu bolsas de estudo às professoras (todas ex-alunas de Gazzi de Sá), com a finalidade de formar o corpo docente, fazendo curso regular no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, no Rio de Janeiro, durante dois anos. Enquanto estas se preparavam, foram contratados do Rio os professores Gazzi de Sá, Santinha Soares de Sá (esposa de Gazzi de Sá) e Asdrúbal Lima, para iniciarem as atividades do nosso futuro Conservatório, com o curso de preparação durante dois anos³.



Foto 3 – Villa-Lobos com os alunos do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico no Rio. Entre os alunos estão as cinco alunas paraibanas. Foto: (LEITE, Heloisa, 1954 – 1955).

Ao ser criado o Conservatório da Paraíba, em 28 de novembro de 1952, a professora Luzia Simões foi no início do ano seguinte para o Rio, a fim de fazer o curso de dois anos no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico.

Gazzi de Sá chegou a assumir a Direção do Conservatório no Rio, quando Villa-Lobos viajava para os Estados Unidos ou Europa. No ano da conclusão do curso da turma da aluna Luzia Simões, coincidiu de ele estar como Diretor.

³ Informação dada por Luzia Simões e Heloisa Leite, ambas fizeram o curso no Rio de Janeiro.

A partir de 1948, Luzia Simões assumiu todas as atividades musicais de Gazzi de Sá, ou seja, supervisionava o canto orfeônico nas escolas e organizava, sob sua regência, as concentrações orfeônicas na Paraíba.

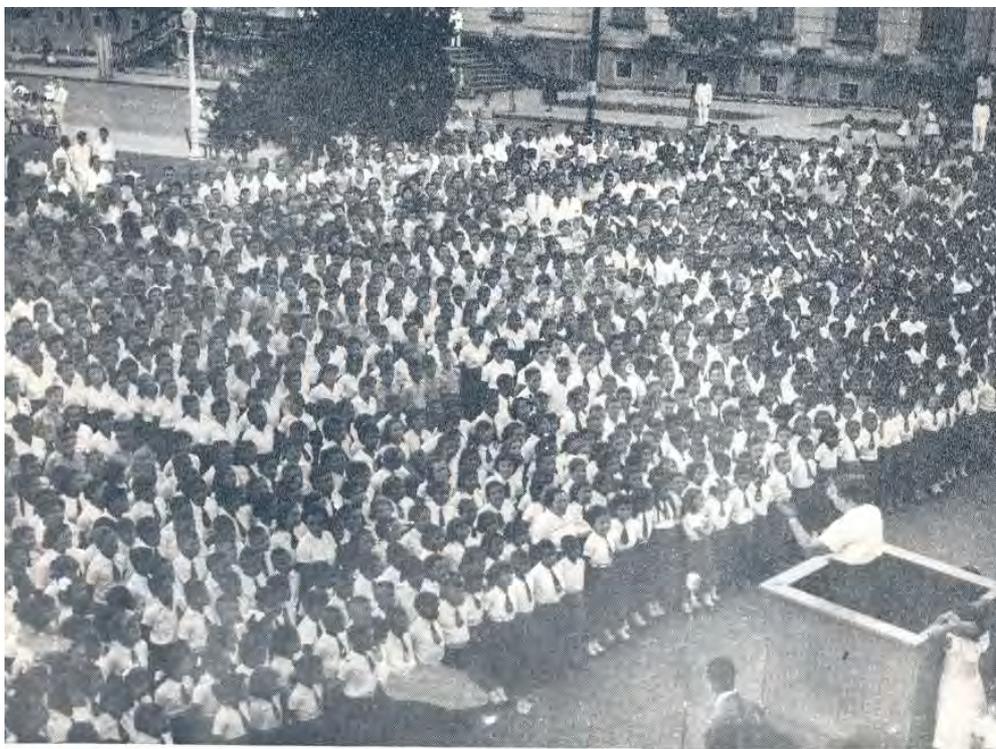


Foto 4 – Concentração orfeônica sob a regência de Luzia Simões, na praça João Pessoa, no final da década de 40. Foto: (Arquivo: BARTOLINI, Eliane).



Foto 5 – Luzia regendo uma concentração orfeônica na década de 40. Foto: (Arquivo: BARTOLINI, Eliane).

O Conservatório da Paraíba, criado em 1952, encerrou suas atividades em 1963, quando passou a ser Instituto Superior de Educação Musical.

Ao re-escrever esses pequenos contos sobre o canto orfeônico (com suas concentrações) e sobre o Conservatório da Paraíba, tenho a impressão de que, na Paraíba, apesar de funcionar sob as orientações de Villa-Lobos e de todo o contexto político da época, o ensino da música era diferente. Parece que Gazzzi de Sá passava o prazer que ele sentia pela música aos seus alunos, sem exigir esforço algum, naturalmente devido a sua extraordinária metodologia de ensino que conquistava a todos. É impressionante a admiração que todos os entrevistados que o conheceram sentem pelo professor e pela pessoa de Gazzzi de Sá. É indiscutível o relevante papel que Gazzzi de Sá teve como educador musical na Paraíba.

Referências

AZEVEDO, C. Gerardo Parente: Um dos grandes nomes da música paraibana chega aos 50 anos de memorável carreira. *O Norte*, João Pessoa, 23 nov. 1994. Show, p.1.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fomani Bernadini. 3. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 1993.

BARTOLINI, Eliane. *Concentração orfeônica sob a regência de Luzia Simões*. Final da década de 40. 1 fotografia, preto e branco. Coleção particular.

_____. *Luzia regendo uma concentração orfeônica*. 1 fotografia, preto e branco. Coleção particular.

_____. *Gazzi de Sá com os alunos no interior da Escola Normal na década de 30*. 1 fotografia, preto e branco. Coleção Particular.

BRAIT, Beth. (Org.). *Dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Unicamp, 1997.

CUNHA, Atenilde. *Educação Musical: um processo em Crise*. Natal: UFRN. Ed. Universitária, 1995.

FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991. (Série Música e cultura; 1)

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. Laurent Leon Schaffter. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990. (Biblioteca Veretece. Sociologia e política).

KIEFER, Bruno. *História da música brasileira: dos primórdios ao início do século XX*. Porto Alegre: Movimento, 1977.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão et al. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

PAZ, Ermelinda A. As concentrações orfeônicas e a presença de músicos populares. In: *Brasiliiana-Revista da Academia Brasileira de Música*. Rio de Janeiro, n. 3, p. 12-17, Edição Especial Villa-Lobos 40 anos de morte, 1999.

_____. *Pedagogia musical brasileira no século XX*. Metodologias e tendências. Brasília: Editora Musimed, 2000.

RIBEIRO, Domingos de Azevedo. *Gazzi de Sá*. João Pessoa: Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Paraíba, 1977.

_____. *Professor Gazzi de Sá regendo o coro escolar*. 1977. 1 fotografia, preto e branco.

RODRIGUES, E. *Gerardo Parente: uma vida dedicada ao ensino da arte maior, a música*. *A União*, João Pessoa, 20 ago. 1996. Cultura.

SÁ, Gazzi Galvão de. *Musicalização: método Gazzi de Sá*. Rio de Janeiro: os Seminários de Música Pró-Arte, 1990. (Obras completas de Gazzi de Sá n.º 6)

SILVA, Luceni Caetano da. *Gazzi de Sá compondo o prelúdio da educação musical da Paraíba: uma história musical da Paraíba nas décadas de 30 a 50*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal da Paraíba, 2006.

SOUZA, Jusamara. A concepção de Villa-Lobos sobre educação musical. In: *Brasiliiana-Revista da Academia Brasileira de Música*. Rio de Janeiro, n.3, p. 8-25, Edição Especial Villa-Lobos 40 anos de morte, 1999.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

VIDAL, Diana Gonçalves. A fotografia como fonte para a historiografia educacional sobre o século XIX: uma primeira aproximação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org) [et al.]. *Educação, Modernidade e Civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Educação musical*. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 1991. 115 p.: il., música, ret.; 21cm. - (Presença de Villa-Lobos; v. 13.) Reedição do texto Educação Musical de H. Villa-Lobos publicado no Boletim Latino-Americano de Música, Ano VI, Tomo VI - Rio de Janeiro, 1946.

WISNIK, J. M. Getúlio da paixão cearense (Villa-Lobos e o Estado Novo). In: SQUEFF, E. E Wisnik, J. M.(org.): *O nacional e o popular na cultura brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

Acervos e arquivos consultados

- 1 – Arquivo do Instituto Histórico Geográfico Paraibano – João Pessoa
- 2 – Arquivo do Instituto Superior de Educação Musical – João Pessoa
- 3 – Arquivo Particular de Eliani Bartolini – João Pessoa
- 4 – Biblioteca Nacional – seção de música – Rio de Janeiro
- 5 – Jornal A UNIÃO – coleção de 1930 a 1947 – João Pessoa
- 6 – Jornal A TRIBUNA – coleção de 01 de janeiro a junho de 1946 – João Pessoa
- 7 – Jornal A IMPRENSA – coleção de 1947– João Pessoa

Processos de composição musical vinculados ao registro sonoro: uma pesquisa-ação realizada com adolescentes

Graciano Lorenzi

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
gracianolorenzi@gmail.com

Resumo: Essa pesquisa de mestrado está sendo desenvolvida junto a um grupo de adolescentes de uma escola da rede pública de ensino da cidade de Gravataí/RS. Foram doze encontros em que os adolescentes compuseram seis músicas, instrumentais e com letras, e cujo resultado final foi a produção de um CD. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação por oferecer as melhores condições de percepção do processo composicional e por estar em sintonia com a trajetória pedagógica do pesquisador. O objetivo principal da pesquisa é investigar processos de composição musical vinculados ao registro sonoro realizados por adolescentes.

Introdução

Minha trajetória como educador musical está intimamente ligada ao uso de alguns recursos tecnológicos no registro de composições de alunos, prática que já venho cultivando alguns anos em escolas públicas do ensino fundamental e em cursos superiores de Pedagogia e de Artes. Alicerçado na convicção de que as possibilidades de fazer música vão além de questões genéticas ou de um “talento natural”, sempre vislumbrei o acesso à música e ao fazer musical voltados para a improvisação e composição como a linha guia para a minha prática pedagógica. Aliado a essa premissa, mantive também a preocupação de realizar junto com alunos a produção de CDs musicais, como resultado final de seus processos composicionais. Nesse sentido, desenvolvi ações pedagógico-musicais voltadas para a composição e registro em CD das produções de alunos em diferentes níveis e contextos (LORENZI, 2005a). No total, foram nove produções musicais¹ que resultaram em oitenta e seis composições, instrumentais ou não (LORENZI, 2004; LORENZI 2005b, LORENZI 2005c).

O presente projeto refere-se à dissertação de mestrado em andamento, cujo objetivo é investigar processos de composição musical vinculados ao registro sonoro realizados por adolescentes. As escolhas que envolvem essa pesquisa vão além de uma escolha temática ou metodológica. Implicam na conjugação de enfoques e na utilização de uma metodologia na qual o pesquisador também compõe o quadro da ação a ser pesquisada. Dessa forma, a pesquisa investiga a relação da prática composicional no âmbito da Educação Musical e sua relação com o registro sonoro mediado pelo uso da tecnologia.

¹ Produções aqui referidas como sendo o processo composicional com alunos que resultou na gravação de um CD. As produções aconteceram no próprio ambiente de ensino e seus títulos são: *Os CACS cantam suas canções* (1998); *Quem é que nunca viu que na escola tem um prédio novo?* (1999); *Invertendo a Lógica* (1999); *Pedagogia não rima com Demagogia* (1999); *Festival ECA da Música* (2000); *Impasse* (2001); *Loucos por Progresso* (2002); *Flores* (2004) e *Dia-a-dia em canto* (2005).

Como questões de pesquisa indago como o uso de registros sonoros se coaduna aos resultados composicionais? Como se caracteriza essa modalidade de registro? Como o registro sonoro participa dos resultados composicionais?

Como objetivos específicos a pesquisa visa analisar processos composicionais de adolescentes à luz do registro sonoro e da mesma forma analisar as características do registro sonoro no contexto da prática composicional de adolescentes.

Referências teóricas

A importância da tecnologia nas aulas de música parece ser consenso entre pesquisadores no campo da Educação Musical, mas no Brasil está longe de ser uma prática comum entre os educadores musicais (FRITSCH et al., 2003; KRÜGER et al., 2003). Muito embora o avanço tecnológico se configure como sendo um fenômeno global, tanto no que diz respeito ao processo de produção quanto no armazenamento e difusão da informação, é no cotidiano do ensino de música que se faz visível a distância entre professores - e suas apalpadelas com a tecnologia - e alunos, aprendendo e dominando os recursos que a tecnologia proporciona.

O advento das novas tecnologias ampliou as formas de aprender música. Pesquisas têm oferecido importantes indicativos quanto às novas possibilidades de aprendizado musical (RAMOS, 2000; WILLE, 2003; SCHMELING, 2005). O uso da tecnologia tem favorecido, entre outros aspectos, a possibilidade do registro sonoro de composições musicais em variados contextos e níveis de envolvimento musical. Além disso, dentro desse âmbito, a tecnologia proporciona a instantaneidade da informação musical e como consequência, o retorno quase imediato da produção musical ao seu autor. Essa realidade estabelece novas formas de avaliação estética, bem como vislumbra formas de aprender e vivenciar música, na medida que são mediadas por recursos oferecidos pela tecnologia.

Da mesma forma, estudos têm intensificado a discussão em torno dos processos composicionais em contextos de aprendizagem musical (SANTOS, 1994; SWANWICK & FRANÇA, 1999; DUARTE, 2001; SILVA, 2001). Entre outras idéias, tais estudos apontam para a necessidade de repensar o papel da composição musical nos processos de ensino de música. Tal preocupação revela um conceito de composição musical mais próximo do fazer musical cotidiano e mais presente naqueles espaços restritos a essa prática, normalmente vinculados aos currículos dos cursos superiores de música e conservatórios.

Metodologia

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa-ação configura-se como sendo a mais apropriada e foi utilizada com um grupo de adolescentes de oitava série de uma escola pública de Gravataí-RS. A participação desse grupo numa Oficina de Composição Musical constituiu-se o âmbito da pesquisa.

Como mencionado, a pesquisa está sendo realizada no âmbito de uma Oficina de Composição Musical com adolescentes. A Oficina tem a duração aproximada de dez encontros e terá como meta principal a produção de um CD pelos adolescentes com músicas instrumentais e com letra. Tendo em vista a preocupação temática e as questões de pesquisa propostas anteriormente, torna-se necessário uma metodologia investigativa que favoreça a percepção de todo o processo composicional e de registro sonoro, em uma situação de aprendizagem musical.

Entre os motivos que sustentam a escolha da pesquisa-ação como metodologia para essa pesquisa, está o compromisso que os participantes da pesquisa assumem ao participarem da Oficina. Tratando-se de adolescentes, seu desejo em vivenciar a música através da composição constitui-se fator motivacional. Outro motivo diz respeito à modalidade de experiência que utiliza o recurso tecnológico ao longo da proposta pedagógico-musical. A disponibilidade de instrumentos musicais e equipamentos tornam viável o desenvolvimento da pesquisa. Um terceiro motivo aponta para as reais condições de efetivação da proposta metodológica voltada para o registro sonoro de composições próprias. Levando em conta as experiências anteriores realizadas nesse âmbito, verifica-se por parte do pesquisador as condições necessárias para a realização da Oficina (ação) e da própria investigação (pesquisa).

Ao fazer referência sobre metodologia a ser utilizada nessa pesquisa, torna-se necessário definir em suas especificidades o modelo de pesquisa-ação a ser adotado como referência.

Segundo Morin (2004), o termo pesquisa-ação é frequentemente atribuído a Kurt Lewin. Nessa concepção a democracia e a mudança como finalidade são os princípios norteadores. No que tange à sua estrutura, a pesquisa-ação, em sua acepção “clássica”, organiza-se em um “ciclo contínuo de três processos: planejamento, ação e coleta de dados” (MORIN, 2004, p. 56). Além disso, deve-se considerar o grupo e seu contexto e as variáveis inerentes a ele: subgrupos, membros, restrições, normas e canais de comunicação. Observa-se também as condições de “não mudança” que permitem ao grupo conservar seu equilíbrio. Nessa concepção, o papel do pesquisador pende mais para o âmbito da pesquisa e sua implicação como ator fica em segundo plano.

A proposta metodológica de pesquisa-ação a ser adotada aqui é a Pesquisa-Ação Integral (PAI), com algumas variantes. Tal modelo, segundo Morin (2004), permite aos atores construir suas teorias e estratégias que emergem do campo e que, em seguida são validadas, confrontadas e desafiadas. Com tal propósito, a realização da Oficina não objetiva ser o meio de comprovação de uma hipótese, nem tampouco pretende denotar uma ação *para* o grupo investigado. Antes, fundamenta-se na necessidade de participação das diversas etapas do processo, resguardando as reais possibilidades de o fazê-lo. Corroborando com essa posição, Andaloussi (2004) faz referência a ação *com* o grupo como sendo transversal as dimensões da ação voltadas *por, para e sobre* o grupo.

Dentro das características do processo desenvolvido na PAI encontra-se os componentes necessários e que dão sustentabilidade à metodologia: o contrato, de caráter aberto em que os implicados assumem um papel ativo na ação; a participação, aqui assumida como co-gestão; a mudança, cujo objetivo principal é tornar complementar a ação e o discurso em torno da problemática; o discurso, na medida que vincula-se ao vivido e favorece, dessa forma, a conscientização; e a ação, que oferece aos participantes a possibilidade de que “suas forças vivas” sejam utilizadas ao máximo.

Como instrumentos de coleta de dados será utilizada a entrevista focada coletiva e individual. Nessa perspectiva, a entrevista focada será utilizada para elucidar aspectos que dizem respeito à participação dos diversos grupos envolvidos na ação. Yin (2005, p. 117) se refere a esse tipo de entrevista como sendo “espontânea de caráter informal e além disso permite que o respondente faça comentários novos sobre o tópico apresentado pelo entrevistador”. Outra característica importante da entrevista focada é a possibilidade oferecida por ela em reunir envolvidos “em uma mesma situação particular” (COHEN e MANION, 1994, p. 289).

Como recurso técnico de coleta de dados serão utilizadas gravações digitais de áudio e gravações analógicas em vídeo, que posteriormente digitalizadas poderão auxiliar na análise.

Considerações

O tema escolhido justifica-se pela necessidade de dedicar um olhar mais atento às práticas composicionais de adolescentes quando vinculadas ao registro sonoro, num contexto formal de ensino. Tal olhar permitirá que se entenda mais profundamente as características de tal relação, favorecendo assim, o redimensionamento da prática composicional no âmbito da educação musical.

Da mesma forma, essa pesquisa procura elucidar os aspectos característicos do uso da

tecnologia nos registros sonoros, no contexto da prática composicional. Esse aprofundamento poderá contribuir na desmistificação de tal uso, oferecendo novas visões e possibilidades para o ensino de música.

Assim sendo, alguns elementos relevantes no processo composicional com os adolescentes já são notórios. Entre eles está a possibilidade que o registro sonoro oferece aos adolescentes em perceber seu resultado musical de forma total e interligada, diferentemente das percepções ao longo do processo, geralmente mais fragmentadas e recortadas. Nesse sentido, a gravação e a reprodução das próprias composições pode oferecer um *feedback* rápido e qualificado do que foi produzido pelos grupos. Ao longo de dois meses foi possível ao grupo pesquisado compor músicas instrumentais e com letras. A temática escolhida pelo grupo para o CD foi a *adolescência* e no total foram seis composições, duas com letra e quatro instrumentais.

Outro aspecto já detectado numa análise preliminar diz respeito ao ponto de partida para a composição. Em geral os adolescentes primaram pela experimentação dos materiais sonoros. A estruturação das composições foi se sofisticando na medida que os adolescentes foram se familiarizando com as sonoridades. O diálogo em torno das decisões composicionais se intensificou apenas nos momentos próximos às gravações. Isso demonstra que o processo composicional dos adolescentes pesquisados teve como eixo a experimentação sonora e não a organização formal das composições.

Concluo afirmando que, ao investigar os processos composicionais entre adolescentes quando vinculados ao registro sonoro, essa pesquisa pode suscitar importantes discussões em torno do papel da composição no âmbito da educação musical. Além disso, pode favorecer uma melhor compreensão sobre o uso e o papel da tecnologia nos contextos de aprendizagem musical que lançam mão da composição musical, sejam eles no nível do ensino básico, técnico ou superior.

Referências

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Research methods in education*. London: Routledge, 1994.

DUARTE, Mônica. A prática interacionista em música: uma proposta pedagógica. In: Centro de Letras e Artes. *Debates-Cadernos de Pós-Graduação em Música*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2001, p. 75-94.

FRITSCH, Eloi Fernando et al. Software Musical e sugestões de aplicação em aulas de música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, p. 141-157, 2003.

KRÜGER, Suzana Ester et al. Dos receios à exploração das possibilidades: formas de uso de software educativo-musical. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, p. 158-175, 2003.

LORENZI, Graciano. Registro de experiências pedagógico-musicais com professoras em serviço: CD dia-a-dia em canto. In: XIX SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, Montenegro, 2004. *Anais...* Montenegro, p. 173, 2004.

_____. Oito faixas de um CD ao longo do tempo: o registro de experiências pedagógico-musicais e as mídias eletrônicas. In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ABEM, Belo Horizonte, 2005. *Anais...* Belo Horizonte, 2005a. CD-ROM.

_____. Os processos criativos em música e as turmas de progressão nos Ciclos de Formação: uma experiência inclusiva. In: XVIII SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, Montenegro, 2005. *Anais...* Montenegro, p. 198, 2005b.

_____. Registro de Experiências Pedagógicas em sala de aula: três relatos. In: *VIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical*, Pelotas, 2005. *Anais...* Pelotas: ABEM, 2005c. CD-ROM.

MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

RAMOS, Sílvia Nunes. *Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos*. Dissertação (Mestrado em Música) – PPGM - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares – análise comparativa de quatro métodos. In: *Fundamentos da Educação Musical*, Série Fundamentos/ABEM, n. 2, 1994, p. 7-112.

SCHMELING, Agnes. *Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens*. Dissertação (Mestrado em Música) – PPGMUS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SILVA, José Alberto Salgado e. A Composição como prática regular em cursos de música. *Debates-Cadernos de Pós-Graduação em Música*. Rio de Janeiro: Centro de Letras e Artes UNIRIO, 2001, p. 95-108.

SWANWICK, Keith; FRANÇA, Cecília Cavalieri Franca. Composing, performing and audience: listening as indicators of musical understanding. *British Journal of Music Education*, 1999, p. 5-19. [Separata]

WILLE, Regiana Blank. *As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes: três estudos de casos*. Dissertação (Mestrado em Música) – PPGM - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

Professores da área de flauta doce do CEMCPC – Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, em busca de novas perspectivas

Elcio Naves Rezende

Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli
blackelcio@yahoo.com.br

Ana Cláudia Castilho Curi

Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli

Alice Pereira Pacheco

Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli

Maria Tereza Borges Rezende

Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli

Resumo: Este relato de experiência mostra os resultados obtidos nos “Encontros de Flauta Doce do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli”. O intuito é demonstrar a importância do Trabalho em Equipe segundo novas concepções teóricas que têm sido aplicadas na Educação de um modo geral e confirmar os resultados que se obtém com esta prática em equipe.

1. Introdução

Aprender a viver com o outro é um dos maiores desafios da educação. O clima de concorrência, a supervalorização das qualidades individuais contribuem para a desagregação, competição e tensão, aumentando, assim, as rivalidades no ambiente educacional. Se planejamentos pedagógicos e projetos fossem elaborados e realizados em equipe, os objetivos seriam comuns e desta forma, preconceitos e hostilidades desapareceriam, dariam espaço à cooperação e à descoberta progressiva do outro, caminho eficaz para o trabalho em conjunto.

Existe um consenso de que um dos elementos mais essenciais à sobrevivência é o desenvolvimento de um senso maior de cooperação, de comunidade, de capacidade para o trabalho conjunto em benefício do bem comum e não apenas do engrandecimento pessoal. (ROGERS, 1902, p. 118).

A realização do trabalho individual sempre é muito difícil de ser concretizado. Segundo Makarenko:

Não imaginei e nem imagino como se poderia educar um coletivo, pelo menos um coletivo infantil, se não houver um coletivo de pedagogos. Não restam dúvidas de que não se poderá fazê-lo se cada um dos pedagogos de uma escola realiza, separadamente, o seu trabalho educativo, segundo o seu próprio entendimento e desejo (MAKARENKO, 1980, p. 26).

E cita ainda que:

Coletivo é um organismo social vivo e, por isso mesmo, possui órgãos, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes. Se tudo isso não existe, não há coletivo, há uma simples multidão, uma concentração de indivíduos (MAKARENKO apud DUTOIT, Rosana A., 2000, p. 80).

Este processo de reflexão gera muitos sentidos e o principal deles é o significado do trabalho em equipe. Esta prática da ação conjunta de professores justifica a presente proposta e prepara o educando para sua formação futura, com uma visão mais ampla da importância do trabalho coletivo em sua vida.

Desta forma, a área de flauta doce do CEMCPC, Uberlândia – MG, composta por 12 professores, que tem atendido a uma clientela de aproximadamente 300 alunos, propõe um trabalho em conjunto, que viabiliza a formação continuada, a cooperação e o desenvolvimento de valores essenciais à competência técnica dos educadores e dos educandos.

2. O projeto

Em 2004 foi elaborado um projeto “1º Encontro de Flauta Doce do CEMCPC”, visando o alcance de objetivos comuns e metas desafiadoras para professores e alunos. O projeto está em sua 3ª edição e previsto para acontecer nos dias 11 a 14 de julho de 2006, com aprovação da SEE/MG. Constitui-se de oficinas de Flauta Doce, com convidados de grandes centros do país, selecionados de acordo com levantamentos do “Feed-back” de encontros anteriores. As mesmas acontecerão durante uma semana, com duração de 04 horas em cada turno, manhã e tarde. Sendo que nas 02 primeiras horas atenderá os alunos iniciantes e nas 02 horas subsequentes aos alunos com domínio técnico avançado.

O Encerramento ocorrerá no último dia da semana, com espetáculo cênico musical, envolvendo todos os alunos da área de Flauta Doce.

Para a realização do projeto, faz-se necessário um planejamento em conjunto, tendo em vista objetivos comuns e coletivamente definidos. É relevante citar que os Encontros se baseiam em temas pré-estabelecidos pela professora convidada¹. Em 2004 o tema desenvolvido foi “O som das águas”, em 2005 “Fuxicos e Mexericos” e em 2006 será “O Canto dos Pássaros”.

¹ Nos anos de 2004, 2005 e 2006 a ministrante convidada é a flautista doce Cláudia Freixadas. Ela desenvolve intensa atividade como educadora de flauta doce e de musicalização, tendo se avançado nos métodos pedagógicos “Orff” na Áustria, e “Kodaly” na Hungria. É integrante do Grupo Saggita de Música Antiga e do Quinteto Barroco Chiaro Scuro.

O repertório selecionado é bem variado; utiliza-se música folclórica e, de forma intensiva, a MPB. Refere-se sempre ao tema proposto, e trabalha tanto a execução do instrumento, como o corpo e a voz.

A importância deste relato de experiência é por em evidência as dificuldades, as vantagens e os desafios de um trabalho em equipe, numa Escola Estadual de Música.

3. Conclusão

Após este relato, que teve a intenção de registrar um momento importante do cotidiano da área de Flauta Doce, pode-se afirmar que os “Encontros de Flauta Doce” representam uma conquista no plano educacional do CEMCPC. Representa uma nova postura e visão dos professores, através de novas estratégias planejadas e executadas em conjunto, buscando objetivos e metas comuns, que preparem o aluno para contribuir no processo de transformação da sociedade, com uma visão progressista e compromissada.

4. Resultados

Esta é a história de um Projeto. Espera-se que veio para ficar. Tem conquistado espaço através dos resultados obtidos, cujos reflexos se faz sentir na prática docente e no desenvolvimento dos alunos, conforme podemos citar:

- A superação parcial das diferenças individuais entre os professores;
- A adesão de mais professores aos valores éticos, como: solidariedade e generosidade;
- Queda expressiva na porcentagem de evasão – Um problema constante na Escola (CEMCPC);
- Maior interesse dos alunos pelo instrumento (Flauta Doce), observado pela frequência às aulas, estudo em casa e motivação para aprender;
- Aumento de alunos interessados em matricular-se na Flauta Doce e em participar dos Encontros;
- Desenvolvimento significativo das habilidades técnicas e musicais, num clima prazeroso.

Algumas dificuldades ainda são encontradas, como:

- O não envolvimento de alguns professores da área;
- Falta de patrocinadores para financiar a realização dos encontros.

Referências

- CAPRIRES, R; MAKARENKO A. *O Nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo: Scipione, 1989, 300 p.
- CARDOSO, Beatriz. *O trabalho em equipe: condição para aperfeiçoamento da prática docente de cada dia*.
- DUTOIT, Rosana A. *A interação de crianças de idades diferentes como conteúdo da Educação Infantil*.
- MAKARENKO A. Poema Pedagógico. *Horizonte pedagógico*, 1980, p. 25-30.
- PACHECO, Alice; REZENDE, Maria Tereza Borges de. *Projeto doce harmonia: uma proposta de trabalho coadjuvante no ensino da flauta doce*.
- PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. São Paulo: Artmed, 2000.
- RANGEL, Alexandre. *A sabedoria das parábolas na alta administração: equipe e grupo*. Belo Horizonte: Leitura, 2005.
- ROGERS, Carl R. *Um jeito de ser*. E.P.U, 1992.
- SARAIVA, Terezinha. *Inovações na educação brasileira: um salto para o futuro*.
- WEFFORT, Madalena Freire. *Grupo: indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1994.

Professores de piano: um perfil dos profissionais que atuam em Porto Alegre

Karla Dias de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
karladias@cpovo.net

Resumo: Esta comunicação se refere à pesquisa de Mestrado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul¹. A pesquisa tem como objetivo investigar o perfil dos professores de piano de Porto Alegre/RS. De acordo com este objetivo, está sendo realizado um *survey* com professores que atuam no ensino do piano e o instrumento utilizado para coletar os dados é o questionário auto-administrado. Nesta comunicação apresento o meu interesse pelo tema, assim como a situação em que se encontra a pesquisa neste momento.

1. Introdução

O meu interesse pela questão do perfil dos professores de piano está relacionado com a minha prática. Tenho como formação o curso de Bacharelado em Piano e atuo, já há alguns anos, com a docência do instrumento, tanto no âmbito particular do ensino como em escolas específicas de música. Por ter escolhido este perfil de curso de graduação, onde a ênfase está na performance e não no ensino do instrumento, sofri algumas dificuldades no início da minha atividade docente.

Ainda na faculdade, quando iniciei a minha carreira profissional como professora de piano, percebi que chegavam a mim alunos das mais diversas idades e interesses relacionados ao aprendizado do instrumento. E assim, eu comecei a me questionar: Como lidar com essa diversidade de interesses? Que caminhos pedagógicos seriam mais adequados para ir ao encontro do que os alunos estavam buscando?

Tendo como modelos de ensino os meus antigos professores, percebi que seguir esses modelos não era o procedimento mais adequado perante o perfil de aluno que, na maioria das vezes, eu tinha diante de mim. Isso me levou, já durante a faculdade, a buscar alternativas que suprissem as lacunas que o curso de Bacharelado tinha em relação ao ensino do instrumento e que, para mim, eram imprescindíveis para qualquer professor que assumisse a docência como profissão. Assim, através de tentativas (estas com acertos e erros), troca de idéias com os colegas, leituras, cursos e muita reflexão, tenho construído a minha carreira como professora de piano.

Observo na literatura que questões relacionadas à diversidade de formações musicais dos professores de instrumento já foram constatadas, inclusive, no Brasil oitocentista. Freire (1996), em sua pesquisa histórica, investigou o ensino de música e relata, em relação ao ensino informal – aquele exercido fora de um contexto escolar – que as aulas particulares eram “ministradas por

peças nem sempre devidamente capacitadas, mas responsáveis por considerável ‘fatia’ do ensino de música” (p. 188). Tendo como fontes primárias de informações os jornais da época que traziam anúncios de professores que ministravam aulas particulares de música, a autora detecta que a formação dos professores parecia ser bastante heterogênea, contendo tanto “uma formação mais doméstica” como “uma formação mais profissional” (FREIRE, 1996, p. 189).

Partindo da minha trajetória, sou induzida a querer conhecer um pouco mais dos meus colegas de profissão. Sendo assim, questões emergem com relação a este profissional que atua na docência do instrumento: Qual é o seu perfil profissional? Qual é a sua formação musical? Por que este profissional escolheu essa profissão? Quais as dificuldades que ele enfrenta na sua prática docente? Ele tem investido em formação continuada?

No contato com outros colegas professores observo, informalmente, que existe uma diversidade de formações musicais, bem como diferentes níveis de questionamentos relacionados ao ensino do instrumento. Nessa diversidade, pode-se perceber, por um lado, aqueles profissionais que estão sempre na busca da atualização para, assim, exercerem melhor sua profissão docente. E por outro, professores que, embora tenham feito um curso de graduação na sua área de atuação, não participam de cursos de formação continuada.

A discussão sobre a formação do profissional que atua no ensino da música tem se ampliado nos últimos anos e, como campo de investigação, essa temática tem despertado interesse entre os pesquisadores da área de educação musical (FUKS, 1994; BELLOCHIO, 2003a, 2003b; CERESER, 2003; DEL BEN, 2003; GROSSI, 2003; MACHADO, 2003; MATEIRO, 2003; MOTA, 2003; SOUZA, 2003).

Com relação ao professor de instrumento, alguns artigos e pesquisas, sob diferentes perspectivas, abordam a questão da formação desse profissional (BEARD, 1989; LOURO, 1997, 2004; SANTOS, 1998; BOZZETTO, 1999; LOURO; SOUZA, 1999; REQUIÃO, 2002; DEL BEN, 2003; BELLOCHIO, 2003b; LANCASTER, 2003; MILLS; SMITH, 2003; DAL BELLO, 2004; MILLS, 2004; WALLACE, 2004; ARAÚJO, 2005).

Direcionando o olhar para o professor de instrumento percebe-se que, para atuar na profissão, não há a exigência legal de uma formação acadêmica – exceto para os professores do nível superior do ensino. Isto leva à discussão sobre a profissionalização da categoria, pois de acordo com a lei que apresentada a seguir, é possível a atuação tanto de um professor que teve uma formação musical acadêmica, como de outro profissional que fez a sua formação informalmente.

¹ Esta pesquisa de Mestrado em Educação Musical está sendo orientada pela Prof^a Dr^a Liane Hentschke.

A Ordem dos Músicos do Brasil – OMB – é o órgão federal que fiscaliza o exercício da profissão de músico. Na Lei n. 3.857/60 (BRASIL, 1960), que regulamenta o exercício dessa profissão, o Art. 16 estabelece que “Os músicos só poderão exercer a profissão depois de regularmente registrados no órgão competente do Ministério da Educação e Cultura e no Conselho Regional dos Músicos sob cuja jurisdição estiver compreendido o local de sua atividade”.

O Art. 29 classifica os músicos profissionais em:

- a) compositores de música erudita ou popular;
- b) regentes de orquestras sinfônicas, óperas, bailados, operetas, orquestras mistas, de salão, ciganas, jazz, jazz-sinfônico, conjuntos, corais e bandas de música;
- c) diretores de orquestra ou conjuntos populares;
- d) instrumentistas de todos os gêneros e especialidades;
- e) cantores de todos os gêneros e especialidades;
- f) professores particulares de música;
- g) diretores de cena lírica;
- h) arranjadores e orquestradores;
- i) copistas de música (BRASIL, 1960).

Como podemos observar na alínea “f”, o professor de piano que exerce a sua atividade fora de um contexto institucional está inserido nesta categoria.

De acordo com o “Questionário sobre a lei 3.857/60” que faz parte do livro *Teoria Musical*, da OMB (PAULI; MACEDO; SILVA, 1987, p. 77), “o músico somente poderá se inscrever [na OMB] se for diplomado por Escola oficial ou reconhecida, ou se for aprovado em exame de habilitação perante Banca Examinadora, obedecido o programa oficial”.

Com base nas orientações que constam na página da Internet da Ordem dos Músicos do Brasil (OMB) – Conselho Regional do Estado do Rio Grande do Sul, o exame consiste de uma parte teórica e outra prática. A parte teórica está dividida em uma prova de conhecimentos musicais e outra de solfejo, que “poderá ser apresentado na modalidade ‘REZADO’”² [em maiúsculo no original] (OMB). A prova de instrumento é a parte prática, onde o candidato apresenta uma relação de dez músicas e a banca examinadora escolhe três peças, dentre as dez, para serem executadas.

Sem entrar na discussão do mérito de representatividade e de fiscalização dessa instituição junto à classe dos músicos em geral e, mais especificamente, do professor de instrumento, pois não é esse o objetivo deste trabalho, deduz-se que, legalmente, para exercer o ofício de professor de piano, é necessário possuir a carteira profissional junto à OMB. Esse documento é obtido, conforme mencionado anteriormente, ou com a apresentação do diploma de conclusão de um curso de graduação em música – para aqueles professores que têm uma formação acadêmica –, ou mediante a aprovação no exame de habilitação – para aqueles que não possuem uma formação em nível

² Esta modalidade de solfejo não necessita a entoação das alturas específicas dos sons. Implica em falar o nome das notas concomitante ao ritmo estabelecido, parecendo desta forma, uma “reza”.

superior. Percebe-se, dessa forma, que não há a preocupação com a formação do músico relacionada ao ensino do instrumento.

Existe um certo consenso na área da educação musical quanto a atuar em contextos pedagógico-musicais. Além de saber música, o professor deve ter conhecimentos teórico-pedagógicos específicos (SANTOS, 1998; LOURO, 1997, 2004; DEL BEN, 2003; CERESER, 2003). Nesse sentido, Pluger, Louro e Souza (1998, p. 130) fazem o seguinte questionamento: “Com quanto de pedagogia se faz um professor de instrumento?” Algumas investigações, no Brasil, na área da educação musical revelam a falta de formação para a docência do instrumento de professores graduados em música (SANTOS, 1998; DAL BELLO, 2004; LOURO, 2004; ARAÚJO, 2005).

Partindo das colocações mencionadas acima, este projeto de pesquisa tem o propósito de ampliar a discussão sobre o professor de piano, tendo por objetivo geral:

- Investigar o perfil profissional dos professores de piano de Porto Alegre/RS.

E por objetivos específicos:

- Identificar as razões e/ou motivações da escolha profissional;
- Verificar a relação entre a formação do professor e o nível de adiantamento dos alunos que ele atende;
- Investigar a percepção dos professores quanto ao campo de atuação profissional;
- Verificar se os professores, além do piano, atuam na docência do teclado eletrônico.

2 Justificativa

Este trabalho se justifica pela possibilidade de se conhecer melhor o perfil profissional do professor que está atuando com o ensino de piano em Porto Alegre e, assim, fornecer subsídios para a elaboração de cursos de formação continuada que atendam as necessidades desses profissionais. Esta pesquisa poderá contribuir para ampliar a discussão sobre a profissionalização do professor de instrumento, assim como fornecer elementos para a criação de uma “Associação de Professores de Piano” em Porto Alegre.

3 Metodologia

Para obter os resultados desta investigação, está sendo realizado um *survey* inter-seccional (*cross-sectional*) com professores de piano que atuam em Porto Alegre/RS. De acordo com Cohen e Manion (1994),

surveys reúnem dados em um ponto particular do tempo com a intenção de descrever a natureza das condições existentes, ou identificar padrões com os quais a existência de condições possam ser comparadas, ou determinar o relacionamento que existe entre eventos específicos (COHEN; MANION, 1994, p. 83).

Tendo o objetivo de investigar o perfil profissional dos professores que atuam com o ensino de piano em Porto Alegre/RS, os critérios estabelecidos para selecionar a amostra são:

- ser professor de piano;
- e atuar na cidade de Porto Alegre.

Todos os professores que concordam em fazer parte desta pesquisa serão selecionados.

Nesta pesquisa, entende-se que o perfil profissional do professor de piano é composto por vários elementos que foram construídos a partir do senso comum, bem como das leituras realizadas. Esses componentes são: nível de instrução; formação musical; formação pedagógica; docência do teclado eletrônico; local de atuação; tempo de atuação como docente; número de aulas ministradas semanalmente; exercício de outras atividades profissionais; percentual do orçamento mensal relacionado ao exercício da docência; razões/motivações da escolha profissional; percepção do mercado de trabalho; percepção do que os outros acham da profissão; vínculo com alguma associação; importância deste vínculo; participação em cursos, oficinas, seminários ou encontros na área de música; faixa etária dos alunos; nível de adiantamento dos alunos; tipo de repertório que costuma trabalhar; decisão com relação à escolha do repertório; adoção de algum livro específico; avaliação da prática docente; dificuldades enfrentadas no exercício da profissão; necessidades do professor para desempenhar a sua atividade; cursos que gostaria de realizar para complementar a formação e evasão de alunos.

Como técnica de pesquisa está sendo utilizado o questionário. Esse instrumento de coleta de dados se mostra adequado, pois permite alcançar um número maior de pessoas em um mesmo período e de forma rápida (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 184).

A distribuição dos questionários auto-administrados está sendo feita pessoalmente. Após o questionário ser entregue, o pesquisador marca uma data para a coleta. Segundo Babbie, a taxa de questionários respondidos parece ser maior quando o próprio investigador visita os respondentes tanto no momento da entrega do questionário quanto no da coleta (BABBIE, 1999, p. 247-248).

Para obter os resultados dessa investigação, está sendo utilizada uma amostragem não-probabilística. Segundo Scott e Usher (1999, p. 69), neste tipo de amostragem os critérios para selecionar os respondentes são desconhecidos. Como, em Porto Alegre, não existe uma associação de professores de piano e a Ordem dos Músicos do Brasil – OMB, quando solicitada, não possuía uma listagem dos músicos – ou por categoria, ou por instrumento, ou por cidade –, esse tipo de

amostragem é adequado devido ao fato de não haver um órgão que detenha dados a respeito dessa categoria de profissionais.

A estratégia para obter essa amostra é, de acordo com Scott e Usher (1999, p. 71) e Cohen e Manion (1994, p. 89), a “bola de neve” (*snowball*). Para Cohen e Manion (1994, p. 89), nessa estratégia

Os pesquisadores identificam um número pequeno de indivíduos que têm as características que eles necessitam. Essas pessoas funcionam, então, como informantes para identificar outros que reúnam os requisitos para inclusão e estes, por sua vez, identificam ainda outros (COHEN e MANION, 1994, p. 89).

A amostra se esgotará quando os professores identificados mencionarem profissionais que já tenham sido incluídos anteriormente, ou seja, quando nenhum indivíduo novo for citado.

Partindo de um levantamento inicial de professores de piano que eu conheço (essa lista possui uma média de 35 professores), estou entrando em contato, por telefone, com cada um. Para cada professor que concorda em participar desta pesquisa, entrego o questionário em data e local combinado e marco uma data para recolhê-lo. Juntamente com o questionário, acrescento uma carta onde destaco o objetivo da pesquisa, assim como o endereço e o telefone da pesquisadora, me colocando à disposição, caso o professor necessite de algum esclarecimento.

A partir da identificação de outros profissionais feita por esse professor, estou entrando em contato com cada novo participante. Assim estou procedendo até haver um esgotamento entre os nomes identificados pelos professores, ou seja, quando nenhum nome diferente for mencionado.

Referências

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de Survey*. Tradução: Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BEARD, Katherine K. Piano teaching: hobby or profession? *Clavier, USA*, v. 28, n. 10, p. 45-46, 1989.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 17-24, mar. 2003a.

_____. Saberes docentes do educador musical: uma construção na prática profissional. In.: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: 2003b. CD Rom.

BOZZETTO, Adriana. *O professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional*. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999.

BRASIL. Lei Ordinária n. 3.857, de 22 de dezembro de 1960. *Ordem dos músicos do Brasil e a regulamentação do exercício da profissão do músico*. Disponível em: <<http://www.omb-rs.com.br/LEI%203857.doc>> Acesso em: 15 fev. 2006.

CERESER, Cristina Mie Ito. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Research methods in education*. 4 ed. London: Routledge, 1994.

DAL BELLO, Márcia Pessoa. *Saberes pedagógicos na docência de música*. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2004.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 29-32, mar. 2003.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. O ensino de música no Brasil oitocentista. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM e SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996, Londrina. *Anais...* Londrina: 1996. p.187-201.

FUKS, Rosa. A formação da identidade do professor de música: do passado ao presente, linhas de continuidade e de descontinuidade. In.: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3., 1994, Salvador. *Anais...* Salvador: 1994. p. 161-184.

GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. *Revista da ABEM*, v. 8, p. 87-92, mar. 2003.

LANCASTER, E. L. Preparing Teachers for the 21st Century. *The American Music Teacher*, v. 52, n. 6, p. 68-69, June/July, 2003.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: ARTMED; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. A formação pedagógica nos currículos de Bacharelado em Música das universidades brasileiras. *Expressão - Revista do Centro de Artes e Letras - UFSM*, v. 1, n. 1-2, p. 17-20, jan./dez., 1997.

_____. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

LOURO, Ana Lúcia; SOUZA, Jusamara. Reformas curriculares dos cursos superiores de música: diálogos sobre identidades profissionais do professor de instrumento. *Expressão* - Revista do Centro de Artes e Letras - UFSM, ano 3, v. 2, n. 2, p. 69-72, jun./dez., 1999.

MACHADO, Daniela Dotto. *Competências docentes para a prática pedagógico-musical nos ensino fundamental e médio: visão dos professores de música*. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 33-38, mar. 2003.

MILLS, Janet; SMITH, Jan. Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. *British Journal of Music Education*. v. 20, n. 1, p. 5-27, 2003.

MILLS, Janet. Working in music: the conservatoire professor. *British Journal of Music Educacion*. v. 21, n. 2, p. 179-198, 2004.

MOTA, Graça. Pesquisa e formação em educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 11-16, mar. 2003.

OMB – ORDEM DOS MÚSICOS DO BRASIL. Conselho Regional do Estado do Rio Grande do Sul. *Orientação para o exame de habilitação*: programa oficial. Disponível em: <<http://www.omb-rs.com.br/PROGRAMA%20EXAME.doc>> Acesso em: 16 fev. 2006.

PAULI, Ada Helena L.; MACEDO, Alcides; SILVA, Ruy. *Teoria Musical*: de acordo com o programa oficial adotado pela OMB para exame de habilitação. 11. ed. Porto Alegre, 1987.

PLUGER, Henrique; LOURO, Ana Lúcia; SOUZA, Jusamara. Professor de instrumento: como a performance convive com a pedagogia? In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7., 1998, Pernambuco. *Anais...* Pernambuco: 1998. p. 130.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e Competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal: 2002. Cd Rom.

SANTOS, Cynthia Geyer Arrussul dos. *A avaliação da execução musical*: um estudo sobre os critérios utilizados por professores de piano. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1998.

SCOTT, David; USHER, Robin. *Researching education*: data, methods and theory in educational enquiry. London: Cassel, 1999.

SOUZA, Jusamara. Pesquisa e formação em educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 7-10, mar. 2003.

WALLACE, Deborah. Professionalism: degrees of separation. *The American Music Teacher*, v. 53, n. 5, p. 72-73, April/May, 2004.

Projeto “Musicalizar é Viver”: uma experiência de educação musical

Carla Pereira dos Santos

Escola de Música Antenor Navarro (PB)
Instituto de Música Waldemar de Almeida (RN)
musiviver@hotmail.com

Resumo: Este relato descreve uma experiência profissional junto a um projeto social em educação musical chamado “Musicalizar é Viver”, desenvolvido desde 1999 na cidade de João Pessoa, estado da Paraíba. Nessa descrição é apresentado um breve histórico sobre seu desenvolvimento e estrutura atual, bem como a base metodológica que alicerça a proposta de educação musical desenvolvida, tendo em vista demonstrar a ampla e significativa experiência de educação musical proporcionada aos seus integrantes por meio de um acesso vivo e dinâmico a diferentes vertentes e contextos musicais, a partir da prática instrumental e vocal.

Histórico

O projeto “Musicalizar é Viver” é uma proposta de educação musical desenvolvido na cidade de João Pessoa, capital do Estado da Paraíba, que desde o ano de 1999 vem sendo realizado no Bairro Mangabeira, zona sul da cidade. O projeto é desenvolvido pela associação Educar, uma entidade não governamental sem fins lucrativos, com o objetivo de promover um ensino musical consistente e articulado com a realidade sociocultural de seus alunos, e contribuir significativamente para dimensões amplas da formação estética e social dos indivíduos.

Os primeiros passos para a realização do projeto foram efetivados em 1999, quando obteve a aprovação pela lei municipal de incentivo à cultura, da cidade de João Pessoa, obtendo dessa forma recursos para sua viabilização. Neste mesmo ano o projeto contemplou um número significativo de alunos da comunidade ao oferecer gratuitamente cursos que envolviam diferentes segmentos musicais como violão, flauta doce, teoria musical, iniciação musical e coral infanto-juvenil.

Muito embora, a associação Educar, não possuísse sede própria, o promissor desenvolvimento do projeto não foi inviabilizado, as aulas aconteceram continuamente nas dependências de uma associação de moradores do bairro, onde permaneceu durante dois anos passando posteriormente a utilizar um espaço cedido pela direção da Escola Estadual José Batista de Mello, localizada no bairro de Mangabeira VII, local em que permanece até hoje.

Em pouco tempo o projeto conseguiu colher frutos significativos, possibilitando, inclusive, que alguns alunos continuassem seus estudos musicais em escolas formais de música em nível médio e superior, enquanto outros continuassem informalmente. Os resultados favoráveis tornaram possível a formação de um grupo de flautas para a prática coletiva que conseqüentemente,

possibilitou a realização de performace, pública, o que permitiu ao projeto assumir uma nova característica.

Os resultados dessa proposta de formação começaram a se tornar evidente a partir do momento em que o trabalho foi levado aos palcos, como fruto de uma constante dedicação, empenho e cooperação mútua entre educadores e educandos.

Descrição metodológica das atividades desenvolvidas no projeto “Musicalizar é Viver”

Grande parte da literatura que aborda questões acerca da educação musical inclusiva, especificamente àquela realizada em ambiente não formal, como é o caso da proposta aqui apresentada, mostra-se favorável a uma educação que tenha em vista promover mais do que apenas o conhecimento estético-musical do aluno. Autores que se dedicaram a estudos dessa natureza recomendam que o ensino seja capaz de estimular e promover outras potencialidades como a criatividade, imaginação, a socialização, etc. Dessa forma, esses trabalhos poderiam despertar e aflorar a auto-estima, valorizando o estudante como indivíduo possuidor de uma bagagem de conhecimento adquirido cotidianamente durante sua vida, mostrando-lhe a capacidade e a necessidade de ampliar mais ainda tais conhecimentos (ARROYO, 1991; KATER, 2004; PENNA, 1990; SMALL, 1996; SOUZA, 2004; SWANWICK, 1993).

Como idealizadora e principal responsável pelo projeto “Musicalizar é Viver”, procurei sempre refletir sobre essas questões, o que me auxiliou a estruturar o alicerce e prática pedagógica desse projeto, procurando desenvolvê-lo de maneira articulada com a realidade sociocultural dos indivíduos, contemplando seus valores e significados. A valorização desses aspectos, conforme Arroyo (2000), tem sido foco de atenção de educadores musicais nas últimas três décadas.

Nessa perspectiva, todas as atividades desenvolvidas primavam pela coletividade, com o intuito de promover a socialização, e integração mútua entre alunos e professores, assemelhando-se dessa maneira as perspectivas contemporâneas da área da educação musical, bem como ao método proposto por Carl Orff, que afirmam a importância da atividade em grupo dentro do processo de ensino-aprendizagem musical (ALFAYA; PAREJO, 1987; LOPES, 1991; SANTOS, 1994; SWANWICK, 1994; TOURINHO, 2002). Nesse mesmo sentido, Swanwick (1994, p. 09) considera que “o trabalho em grupo é uma excelente forma de enriquecer e ampliar o ensino de um instrumento”. Assim, tendo como suporte os ideais propostos por Orff, Swanwick e outros autores contemporâneos, o projeto estruturou um grupo de flautas e um coral infanto-juvenil, sendo esse o ponto de partida para o acesso ao conhecimento musical amplo e diversificado.

Discriminamos a seguir cada etapa metodológica desenvolvida no projeto “Musicalizar é Viver”:

Desenvolvimento da leitura musical

As aulas com a finalidade de promover a aquisição dos códigos musicais necessários para a compreensão e leitura musical foram destinadas a todos os alunos do projeto, e seus conteúdos eram aplicados paralelamente às atividades práticas de forma associada com o contexto musical, para que ocorresse uma estreita conexão entre teoria e prática. A proposta desenvolvida tem como fundamento a concepção de educadores como Willems, Orff, Dalcroze, Kodaly¹, além de estudiosos contemporâneos da área a exemplo de Swanwick, Schafer, Payter e demais autores que consideram fundamentalmente importante a vivência e experimentação musical antes da conscientização dos elementos que a estruturam (ALFAYA; PAREJO, 1987; HENTSCHKE, 1993; PENNA, 1990; SCHAFER, 1991). Nas palavras de Hentschke, “a Teoria Espiral [proposta por Swanwick, considerada uma das bases metodológicas que alicerçam o trabalho desenvolvido] pode ser considerada a primeira seqüência de desenvolvimento fundamentada na natureza da experiência musical [...]” (HENTSCHKE, 1993, p. 69)

Em alguns casos, a leitura musical era desenvolvida por imitação e assimilação como ocorre em determinadas culturas de transmissão oral, e também como utilizado por Suzuki e Orff, que primavam pela vivência instrumental desenvolvida de forma intuitiva e expandida por assimilação (ALFAYA; PAREJO, 1987; SANTOS, 1994; LOPES, 1991; SWANWICK, 1993). Com relação aos integrantes do coral não havia a necessidade de um aprofundamento teórico, visto que a aprendizagem ocorria prioritariamente por imitação e assimilação.

Dentro da proposta metodológica do projeto, o desenvolvimento da leitura musical ocorreu enquanto uma extensão do desenvolvimento da habilidade rítmica, que serviu de elemento base para a compreensão das figuras temporais, e a posterior notação musical. Nesse sentido, a descrição detalhada do procedimento utilizado para o desenvolvimento das demais habilidades musicais proporcionará uma melhor compreensão de nosso princípio metodológico.

Torna-se importante salientar, que o alicerce da prática metodológica utilizada no projeto teve como base autores que propuseram uma pedagogia articulada com a realidade sociocultural dos

¹ Não é nosso intuito abordar neste trabalho a concepção de cada método ativo, mas sim demonstrar quão importante foram suas idéias e concepções acerca da educação musical, influenciando consciente ou inconscientemente a prática musical de educadores musicais até nossos dias. Para um maior aprofundamento teórico sobre esses métodos, consultar Landis & Carder 1972 e Poercher, 1982.

indivíduos, com vistas a um ensino amplo e diversificado. Portanto, não houve um único procedimento a ser seguido, visto que “a validade de uma metodologia é dada pela sua eficácia, que depende de sua adequação a cada situação específica, em relação aos objetivos pretendidos” (PENNA, 1990, p. 42). Nesse sentido, a proposta desenvolvida buscou encontrar o equilíbrio entre o desenvolvimento das diferentes habilidades, ao invés de centrar-se apenas na leitura e escrita musical, e, execução instrumental.

A habilidade rítmica como base para o desenvolvimento da leitura musical

O desenvolvimento da habilidade rítmica foi considerado o princípio norteador da estratégia utilizada, da mesma forma como no método Orff. Primeiramente os alunos eram estimulados a vivenciar e posteriormente a ler as figuras musicais. Essa identificação simbólica realizava-se através da movimentação corporal, na qual poderiam sentir o pulso musical e, gradativamente suas proporcionais subdivisões. Segundo França, “nos estágios iniciais, o objetivo deve ser brincar, explorar, descobrir possibilidades expressivas dos sons e sua organização, e não, técnicas complexas [...]” (FRANÇA, 2002, p. 10).

Após a experimentação corporal e sinestésica, e conhecimento da representação gráfica das durações experimentadas, os alunos passavam a utilizar o instrumento (voz ou flauta), tendo em vista coordenar o sopro ou som vocal conforme as durações propostas. A prática aqui desenvolvida tomou como base alguns aspectos do modelo (T)EC(L)A proposto por Swanwick (1979)². Posteriormente, os alunos passavam também a conhecer as notas musicais no instrumento, tendo em vista associar a leitura rítmica com as notas aprendidas, conforme FIG. 1.

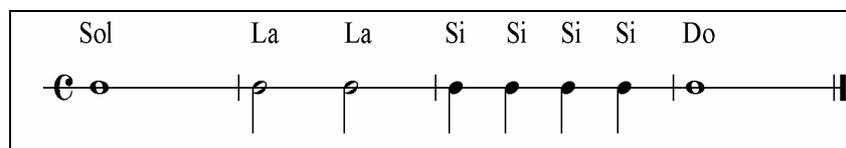


FIGURA 1 – Leitura rítmica e execução instrumental

Após esse processo, eles eram levados a reconhecer na pauta musical as notas que aprenderam na flauta, desencadeando a partir daí o contínuo processo de desenvolvimento de leitura e percepção musical. Essa experiência realizava-se sucessivamente até os alunos alcançarem um

² Ver proposta completa em: SWANWICK, Keith. A Basis for Music Education. London, Routledge, 1979.

Acuidade auditiva

O desenvolvimento da acuidade auditiva dos alunos foi trabalhada de forma integrada às atividades práticas, procedimento semelhante aos princípios metodológicos de estudiosos como Carl Orff e Kodaly, que propõem um progressivo desenvolvimento desta habilidade agregado aos demais aspectos musicais vivenciados (PENNA, 1990).

Para o desenvolvimento da percepção rítmica, os alunos eram estimulados e conduzidos a ouvir para então posteriormente imitar, criar, escrever o que escutavam, identificar os erros e acertos, tudo de forma contextualizada com o repertório musical. Com relação ao desenvolvimento melódico, partiu-se do princípio que os alunos necessitavam primeiramente vivenciar e adquirir parâmetros sonoros para que, então, começassem a discernir as alturas.

A acuidade também foi explorada de forma mais abrangente, objetivando a ampliação da apreciação musical, visto que “o ouvir permeia toda experiência musical ativa, sendo um meio essencial para o desenvolvimento musical” (FRANÇA, 2002, p. 12).

Acesso ao instrumento

Ao ingressar no projeto os estudantes poderiam optar por estudar violão, flauta doce ou ainda, trabalhar com o canto dentro de atividades de canto coral. A partir de então, o acesso ao instrumento ocorria paralelamente à aprendizagem dos conteúdos musicais. Os alunos passavam por um período de adaptação ao instrumento aprendiam a técnica necessária para sua progressiva evolução e ingresso no grupo de flautas. Nessa etapa da aprendizagem o aluno precisava desenvolver cada vez mais sua concentração, devido ao aumento de informações transmitidas, diferentemente das aulas de iniciação.

No entanto, o cuidado para não cair na reprodução de práticas tradicionais de ensino-aprendizagem foi uma constante durante o processo educativo, pois segundo Beineke, “[...] no ensino da flauta doce, ainda são frequentes abordagens que focalizam mais aspectos técnicos do que a compreensão, o que pode acarretar o desinteresse do aluno, além de aprendizagens pouco significativas” (BEINEKE, 2003, p. 91).

Repertório

O repertório utilizado buscou contemplar inicialmente àquilo que fazia parte da realidade da comunidade e do grupo de alunos, sendo essas perspectivas ampliadas depois para novas possibilidades, destinadas a explorar a diversidade musical existente, para que assim fosse possível

oferecer aos alunos a oportunidade de acesso às mais diferentes formas e gêneros musicais. Nessa perspectiva, Beineke afirma que “é de senso comum que o professor deve partir da realidade do aluno para motivá-lo (BEINEKE, 2003, p. 91), já na perspectiva de Penna essa concepção é ampliada visto que “o partir da realidade musical vivenciada pelo aluno é inseparável de sua abordagem crítica, direcionada para a compreensão de suas riquezas e limites, passo necessário para criar o desejo e a possibilidade real de expandir o próprio universo de vida” (PENNA, 1999, p. 34).

Assim, todos os arranjos trabalhados nas atividades foram concebidos tendo em vista o contexto e o nível de evolução dos alunos³. Cada música adicionada ao repertório trazia um novo elemento musical a ser apreendido e assimilado, como destacado na FIG. 4 a seguir:

The figure displays musical notation for three different arrangements and a vocal/chorus arrangement. The first arrangement (1º) shows a simple melody starting at measure 1. The second arrangement (2º) introduces more complex intervals and rhythms, with notes marked for alteration and repetition. The third arrangement (3º) features a key signature change to minor and an altered VII degree, with a coda symbol at the end. The fourth arrangement (4º) is a vocal and chorus piece with two sections: 'Seção A em Fa maior' and 'Seção B em Re menor', with chord changes indicated below the staff.

1º arranjo - todos elementos já trabalhados nas aulas

2º arranjo - intervalos e ritmos mais complexos. notas com alterações. sinais de repetição e salto.

3º arranjo - Armadura. tonalidade menor com VII grau alterado. novas notas com alteração. sinal de coda.

4º arranjo - música com mudança de tonalidade.

FIGURA 4 – Inserção gradativa de elementos musicais

Apresentações públicas

Como mais uma estratégia metodológica, as apresentações públicas eram imprescindíveis para estimular a participação ativa dos alunos. Conforme Swanwick as apresentações públicas são parte integrante do processo educatico-musical, pois a aprendizagem musical deve ocorrer de forma multifacetada (SWANWICK, 1994). Na perspectiva de Fialho (2003), as apresentações musicais

³ Todos os arranjos foram elaborados pelo compositor e arranjador Rogério Borges, responsável pela formação do grupo de flautas do Projeto “Musicalizar é Viver” e pela condução das aulas desse instrumento.

são consideradas um momento especial, pois é através delas que os alunos irão demonstrar todo seu potencial artístico, assim como também perceber o resultado do esforço investido nos ensaios.

De maneira sucinta, a trajetória de apresentações públicas dos alunos do “Musicalizar é Viver”, compreendeu concertos em instituições privadas, em entidades filantrópicas como casas de repouso. Participaram de apresentações em conjunto com grupos como o coral e orquestra Infantil do estado da Paraíba. Também se apresentaram com outras formações instrumentais a exemplo de banda de música e demais grupos de câmara, participaram de programas de televisão e reportagens para jornais.

Avaliação

Considerando a grande dificuldade em avaliar a performance musical, tema que vem sendo muito discutido entre os educadores musicais (HENTSCHKE; SOUZA, 2003) a avaliação proposta no “Musicalizar é Viver” baseou-se no processo avaliativo proposto por Tourinho e Oliveira (2003)⁴, que possibilitou sistematizar adequadamente a avaliação aqui apresentada.

O processo avaliativo começou desde as primeiras aulas, de forma diagnóstica, observando-se o nível de conhecimento e a habilidade do aluno para que então fossem preparadas as aulas subsequentes, bem como providenciado os arranjos das obras que fizeram parte do repertório trabalhado nas atividades.

A partir de então, a avaliação ocorreu de forma contínua durante as aulas e ensaios, momentos esses em que era possível avaliar a situação e gradativamente ir fazendo as devidas interseções para ajustes e correções. Uma outra possibilidade de verificar os resultados ocorreu através da avaliação formativa, caracterizada justamente por ser o momento no qual os alunos estavam aptos a aplicar o conhecimento adquirido em apresentações públicas, gravações para televisão e demais situações que os levassem a estar expostos publicamente.

Enfim, a partir de minha experiência ao longo de sete anos junto ao projeto “Musicalizar é Viver”, relatamos neste trabalho os princípios da proposta metodológica utilizada, assim como assim como algumas de suas características que alicerçaram o trabalho de educação musical desenvolvido nesse projeto.

⁴ O processo avaliativo proposto pelas autoras envolve: a) avaliação diagnóstica, determinante para identificar o nível de conhecimento prévio do aluno; b) avaliação de situação, uma contínua observação e correção do aluno no decorrer das aulas; e c) avaliação formativa, realizada durante as apresentações públicas e aulas com a finalidade de ajustar o ensino ministrado.

Referências

ALFAYA, Mônica; PAREJO, Enny. *Musicalizar: uma proposta para vivência dos elementos musicais*. Brasília, musimed, 1987.

ARROYO, Margarete. *Processos cognitivos e estilos musicais: Fundamentos para uma educação musical intercultural*. Porto Alegre, 1991, 179 p. Dissertação de Mestrado em educação musical, programa de pós-graduação – Mestrado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*. Porto Alegre, nº 5, p. 13 – 20, 2000.

BEINEKE, Viviane. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 86-100.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Composição, apreciação e performance na educação musical: Teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta: Revista do curso de pós-graduação – Mestrado em música UFRGS*. Porto Alegre, nº 21, V. 11, p. 46 – 63, 2002.

FIALHO, Vania A. Malagutti. *Hip hop sul: Um espaço televisivo de formação e atuação musical*. Porto Alegre, 2003, 186 f. Dissertação de Mestrado em Educação Musical, Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

HENTSCHKE, Liane. A adequação da teoria espiral como teoria de desenvolvimento musical. *Fundamentos da Educação Musical*, série fundamentos 1, Porto Alegre, CPG Música/ UFRGS, p. 47 – 70, 1993.

_____.; SOUZA, Jusamara. (Orgs) *Avaliação em música: reflexões e práticas*. p. 13 – 28. São Paulo, moderna, 2003.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*. Porto Alegre, nº 10, p. 43 – 51, 2004.

LANDIS, Beth; CARDER, Polly. *The eclectic curriculum in american musica education: contributions of Dalcroze, Kodaly, and Orff*. U.S.A, Library of Conghress Catalog, 1972.

LOPES, Cíntia Thais Morato. A pedagogia musical de Carl Orff. *Em Pauta: Revista do curso de pós-graduação – Mestrado em música UFRGS*. Porto Alegre, nº 3, p. 46 – 63, 1991.

PENNA, Maura. *Reavaliações e Buscas em Musicalização*. São Paulo, Loyola, 1990.

SANTOS, Regina Marcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. *Fundamentos da Educação Musical*, Série fundamentos 2, Porto Alegre, CPGMúsica/UFRGS, p. 07 – 113, 1994.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido Pensante*. São Paulo, Fundação editora da UNESP, 1991.

SMALL, Christopher. *Music, society, education*. London, Published by University Press of New England, 1996.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*. Porto Alegre, nº 10, p. 07-11, 2004.

SWANWICH, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. *Cadernos de estudo: educação musical*, São Paulo, Através, nº 4/5, p. 7 – 14, 1994.

_____. Permanecendo fiel à música na educação musical. In: II ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 1993, Porto Alegre, *Anais*. p. 19 – 32.

_____. *A Basis for Music Education*. London, Routledge, 1979.

TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. Avaliação da performance musical. In: HENTSCHKE, Liane e SOUZA, Jusamara (Orgs) *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo, moderna, 2003, p. 13 – 28.

_____. A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influencia do repertório de interesse do aluno. *ICTUS: periódico do programa de pós-graduação em música da UFBA*. Salvador, nº 4, p. 157 – 271, 2002.

Projeto de musicalização: melodia da vida, harmonia da alma

Eryto da Silva Azuelos

Universidade do Estado do Pará (UFPA)
azulazuelos@yahoo.com.br

Nathalya de Carvalho Avelino

Universidade do Estado do Pará (UFPA)
nathalyaavelino@yahoo.com.br

Beatriz Silva Menezes

Universidade do Estado do Pará (UFPA)
beatriz_amor@bol.com.br

Resumo: O ensino da música tem se tornado um grande desafio aos educadores, e esta afirmativa se solidifica no que tange, principalmente à sua utilização como instrumento de reabilitação e ressocialização. Esta constatação nos conduz a querer ultrapassar os muros que estabelecem uma linha divisória entre a sociedade santarena e os adolescentes privados de liberdade que se encontram sob o regime de internação no Centro Sócio-Educativo do Baixo Amazonas (CSEBA), Instituição mantida pela Fundação da Criança e do Adolescente do Pará (FUNCAP). Sendo assim, a música é utilizada com ênfase e com a finalidade de colaborar com o processo educativo que a FUNCAP se propõe desde sua criação. Para tanto se evidencia a relevância do ensino da música, principalmente quando utilizada com o escopo de ser um canal para levar aos sócio-educandos um pouco de auto-estima, confiança, credibilidade e tantos outros sentimentos que se tornam ausentes ou inexistentes em virtude desses estarem à margem e, por vezes excluídos do seio social. Portanto, a proposta de se desenvolver este projeto visa atender a essas necessidades presentes nos internos da FUNCAP, visto que se propõe a integrá-los numa dinâmica de musicalização envolvendo o conhecimento teórico e prático da música assim como, orientá-los na confecção de instrumentos musicais utilizando materiais reciclados, como forma de melhor aprendizado do tema em questão.

QUESTÃO: Em que aspectos a musicalização contribui para a ressocialização dos sócio-educandos do CSEBA/FUNCAP?

OBJETIVOS: O objetivo principal deste projeto é contribuir, através da arte-educação (musicalização) com a ressocialização dos sócio-educandos do CSEBA/FUNCAP. Também temos como objetivos específicos:

- Melhorar a auto-estima dos sócio-educandos através da musicalização;
- Proporcionar conhecimentos na confecção de instrumentos musicais para posterior aplicação na vida social;
- Exercitar a prática acadêmica em trabalhos sociais, nos alunos do curso de Música da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Núcleo de Santarém, despertando-lhes o espírito de trabalho em equipe e preparando-os a uma melhor formação acadêmica-profissional.

Pressupostos teóricos:

Nos dias atuais, verifica-se a importância da utilização da música como recurso de reabilitação e ressocialização, e isso se aplica à todas as áreas indistintamente, seja física, mental, espiritual, e tantos outros aspectos que interferem na vida em comunidade.

Nas sociedades primitivas a música e a dança expressavam alegrias, tristezas, inquietações e animosidades da comunidade. As pessoas cantavam e dançavam, exteriorizando emoções; a música era constante e indispensável à vida grupal. Mesmo quando não apresentam formas de expressão sofisticadas as manifestações musicais constituem uma linguagem com traços característicos de cada sociedade (CAMARGO, 1997).

Nesse sentido, entende-se que a educação em música visa propiciar o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção musical, que caracterizam-na como um modo próprio de ordenar e dar sentido às emoções humanas, desenvolvendo a sensibilidade, a percepção e a imaginação tanto no aprendizado da teoria musical quanto na ação de apreciar e conhecer as diversas formas de produção musical expressas pela natureza e pelo homem.

Segundo Gainza (1988, p. 43):

toda atividade musical é uma atividade projetiva, algo que o indivíduo faz e mediante a qual se mostra; permite, portanto, que o observador treinado observe tanto os aspectos que funcionam bem ao indivíduo, como aqueles aspectos mais incompletos ou em conflito, seus bloqueios, suas dificuldades. Esse dado é de fundamental importância para a educação musical porque, a partir daí, o professor poderá organizar sua estratégia, elaborar seu plano de operações.

Nesse sentido Suzigan (1986, p. 3.) acrescenta que

muitos professores podem dar aos seus alunos as primeiras noções de solfejo, prática instrumental, alguma coisa de harmonia, mas somente alguns tem se preocupado em se preocupar de forma profunda e responsável a educação musical em toda a sua extensão.

É um erro pedagógico muito grande, considerar a música nada mais que em si mesma. Todas as artes, como a Música, são atributos diretos das faculdades humanas, físicas afetivas e mentais.

Sabendo, pois, como a música deve ser trabalhada, pode-se utilizá-la como instrumento de transformação, visto que, esta é a própria manifestação dos sentimentos, onde o indivíduo exprime por meio desta e, transborda-se de alegria ou de tristeza, de paz ou de agitação, de amor ou de ódio, de união ou desunião.

À educação especial compete abordar os casos e situações que, por afastarem da “norma” ou normalidade, comportam problemas especiais que transcendem o âmbito da educação geral. Nesse sentido, ainda em Gainza (1988, p. 88) percebe-se que,

a influência e o poder que caracterizam a música como coadjuvante do desenvolvimento integral do ser humano aparecerão especialmente destacados no caso dos indivíduos que apresentam deficiências ou problemas físicos, afetivos, mentais ou de integração social. Nesses casos, a dimensão educativa da música se amplia para dar lugar à função terapêutica.

A educação e, especificamente, a educação musical, deve ser considerada como uma contribuição sistemática ao processo de desenvolvimento integral do ser humano. O papel da educação musical hoje é o de buscar “afinar” as diferentes formas de compreensão social da música, promovendo o processo de musicalização que adote o conceito de música aberto e abrangente, propiciando aos alunos a expressão criativa através de elementos sonoros.

Partindo desse princípio, explorando-se de forma sistemática essas manifestações inerentes ao ser humano, é possível trazer para o campo de atuação da música a fomentação de práticas que possam ser relevantes para a promoção do bem estar social de uma parcela da sociedade, visto que a música utiliza a percepção, o ritmo, a expressão corporal, a dicção, a concentração, o trabalho em grupo, a harmonia e também a interdisciplinaridade com as outras disciplinas, como a matemática, a língua portuguesa, etc.

Muitos administradores escolares passam ao largo da música. Não é fácil demonstrar a essas pessoas que grandes mentes do passado asseguram a música um papel educacional da mais alta significação, a menos que tenham lido Platão, Aristóteles, Montaigne, Locke, Leibnitz, Rosseau, e outros (SCHAFER: 1991, p. 293)

Considerando que no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/90 (ECA, 1993), o Art. 92 orienta sobre a participação de pessoas da comunidade no processo educativo do menor infrator, bem como o Art. 124, também da citada Lei, que diz “é de direito deste realizar atividades culturais, esportivas e de lazer”, é que o **Projeto de Musicalização: melodia da vida, harmonia da alma** se propõe a desenvolver atividades culturais previstas por Lei aos internos do CSEBA/FUNCAP, usando como instrumento a música.

Procedimentos metodológicos:

O Projeto será desenvolvido nos dias de 2^a. e 5^a. feira, no horário de 15:00 às 16:30h nas dependências físicas da própria FUNCAP (totalizando 3 horas por semana).

As atividades de dinâmicas em grupo, usarão os recursos didáticos e audiovisuais já existentes no próprio Centro, que é o local onde será realizado o Projeto: tv, vídeo cassete, CD, CD Player, DVD, DVD Player, aparelho de som e flauta doce.

A parte do Projeto que trata de orientação na teoria musical será com o uso de apostilas e caderno de pentagrama.

Entretanto, para a atividade prática de confecção de instrumentos musicais, será necessário adquirir os materiais (matéria-prima), os quais, após a confecção serão utilizados para as aulas práticas.

A prática musical também será desenvolvida com outros instrumentos como: flauta doce e pandeiro meia lua.

Após a etapa de confecção de instrumentos e ensaios de repertório, o grupo fará algumas apresentações em público nos meses de setembro, outubro e novembro: na orla fluvial da cidade e no Núcleo da UEPA-Santarém.

Periodicamente serão feitas avaliações das atividades em conjunto com a Assistente Social e a Psicóloga do Centro.

Contribuições:

A importância da participação dos acadêmicos do curso de Música nesse projeto está relacionada a vários aspectos interessantes, dentre os quais, a contribuição que se pretende dar na reabilitação de sócio-educandos internos da FUNCAP, como uma das diversas formas de reintegração social e melhor preparação de seu retorno ao convívio da sociedade e ao seio da família. Nesse sentido, a partir da prática acadêmica, deverá também exercitar nos universitários o espírito de trabalho em equipe, permitindo-lhes um melhor conhecimento e compreensão acerca do trabalho social e do aprendizado pela música, como meio de preparação para formação profissional.

Referências:

BRASIL. *Lei n. 8.069/90 - Estatuto da criança e do adolescente (ECA)*. 1993.

CAMARGO, Luiza. *O ritmo na educação musical*. Belém: CEJUP, 1997.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. S. Paulo: Summus, 1988.

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

SUZIGAN, Geraldo de Oliveira. *Educação musical: um fator preponderante na construção do ser*. Coleção ensinando-aprendendo, aprendendo-ensinando. Cadernos Brasileiros de Educação. São Paulo: CLR Balieiro, 1986.

Projeto Político Pedagógico do Conservatório de Música de Sergipe

Hugo Leonardo Ribeiro

Universidade federal da Bahia (UFBA/CMS-SE)
hugolribeiro@yahoo.com.br

Marcos Moreira

Universidade federal da Bahia (UFBA/CMS-SE)
m.moreira73@ig.com.br

Resumo: A presente comunicação pretende apresentar a proposta de reformulação curricular dos cursos oferecidos no Conservatório de Música de Sergipe, para transformá-lo num curso técnico profissionalizante de nível médio de acordo com as exigências legais impostas pela LDB, e documentos oficiais do governo brasileiro que regulam o ensino profissional.

Introdução

A necessidade da re-estruturação dos cursos do Conservatório de Música de Sergipe ocorreu a partir de dois elementos impulsionadores: a falta de uma definição clara de seu público alvo refletida no óbvio insucesso em alcançá-lo e no grande percentual de evasão dos cursos; e a regularização à legislação vigente.

Atualmente existem dois cursos no CMS (3 anos de básico, e 3 anos de técnico), que na prática são estruturados e subentendidos como um grande curso de seis anos, pois, uma vez que se inicia o curso básico segue-se, sem nenhum tipo de filtragem ou impedimento, para o curso Técnico. No entanto, se a procura por vagas cresce a cada ano (em 2005 houve mais de dois mil candidatos, para algumas centenas de vagas), o número de alunos que concluem o terceiro ano técnico diminui (neste mesmo ano de 2005, só havia um aluno matriculado no terceiro ano técnico). Há uma grande evasão dos cursos do CMS, motivados por diversos fatores¹, entre os principais: 1) O grande número de disciplinas, fazendo com que os alunos tenham que se deslocar diversos dias para o CMS em horários não convenientes e disponibilizar uma grande parte do seu tempo destinado ao lazer ou ao estudo de matérias do ensino médio ou superior (ocorrendo choque de horário das aulas do CMS com aulas em outras instituições, tais como cursos universitários); 2) O despreparo pedagógico dos professores e; 3) A falta de relação entre o conteúdo ensinado e a realidade cultural e profissional que os egressos irão enfrentar.

O CMS pretende ser um curso Técnico de Nível Médio em Música, e isso significa repensar toda sua estrutura organizacional e pedagógica para efetivar essa realidade. A ação

¹ Esses fatores expostos foram coletados em diversas conversas que os autores tiveram com alunos e professores da instituição, refletindo a opinião da grande maioria desses, embora não seja a visão oficial do CMS.

principal, e mais urgente, a ser tomada, é a de definir com clareza suas metas e seu público alvo. Atualmente não há um público alvo bem definido. Em sua maioria, o que se vê em seus corredores são adolescentes, que têm o desejo de aprender a tocar um instrumento, mas nenhuma intenção em pensar na música como uma carreira profissional. Para eles, o estudo no CMS é apenas um hobby, uma diversão momentânea, e na primeira dificuldade que surge, é o primeiro a ser posto de lado. Por outro lado, os cursos atualmente oferecidos, e da forma com que são oferecidos, não atraem os músicos que já trabalham profissionalmente com música, mesmo que expressem a vontade de fazer uma re-qualificação, atualização, e aprofundamento de seus conhecimentos².

O outro motivo dessa elaboração do PPP é que, desde sua fundação, na década de 1940, até os dias atuais, não há um projeto político-pedagógico que regulamente a atuação do CMS. Ou seja, em mais de sessenta anos de existência, o CMS nunca se adequou à legislação vigente de forma que possibilitasse a emissão de qualquer certificação oficial válida. Assim sendo, a atual proposta pretende reestruturar os cursos oferecidos no Conservatório de Música de Sergipe, com a finalidade de se adequar às demandas do mercado de trabalho e à legislação em vigor, de acordo com a nova política de Educação Profissional implantada pelo Governo Federal, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, e as modificações feitas pelo Decreto nº 5154/04. Serão oferecidas duas certificações: Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, e Técnica de Nível Médio em Música. A presente comunicação pretende apresentar, de forma resumida os principais pontos desse PPP.

A Escola

A escola de Educação Profissional tem como função a formação para o exercício de atividades laborais, supondo assim um objetivo conhecimento da realidade social concreta. Enquanto instituição detentora do espaço de construção e reconstrução do saber, a escola deve se adequar às exigências do mundo contemporâneo, considerando dois eixos básicos determinantes: a) a intencionalidade política; e b) o paradigma epistemológico. A intencionalidade política representa a articulação entre a ação educativa e o projeto histórico, definindo fim e objetivos à educação escolar, enquanto que o paradigma epistemológico, é definido através da concepção e da teoria de aprendizagem – as duas orientarão as práticas pedagógicas dentro da instituição escolar. A intencionalidade política do CMS se baseia na necessidade da formação de um profissional competente, preparado para enfrentar os múltiplos desafios que sua profissão exige. Essa formação do profissional da música vai além dos conhecimentos técnicos instrumentais. É necessária também

² Muitos dizem não acreditar que o CMS possa oferecer algum conhecimento útil para eles.

uma preparação para enfrentar o relacionamento sócio-emocional, que o convívio em grupo exige, o conhecimento de seus direitos profissionais, além do conhecimento tecnológico necessário para atuar em palcos e estúdios de gravação. Para garantir tal objetivo, a prática pedagógica do CMS estará baseada nos novos paradigmas da educação musical no Brasil, alicerçada em dois pontos fundamentais, que têm uma profunda relação entre si: 1) o fim das dicotomias música popular/erudita, refletidas nas práticas de ensino formais e informais e, 2) no ensino da música através da música.

A educação musical contemporânea reconhece que o processo de ensino-aprendizagem formal extrapola os limites do espaço formalizado, e recebe tanto ou mais influência dos contextos informais, seja da mídia, das músicas ouvidas pelos familiares, das conversas com amigos, ou shows e concertos musicais. Essa nova perspectiva tem afetado não somente as práticas perceptivas e da estética musical (escolha de repertório, interpretação), como também a própria prática pedagógica formal. Desta forma, pretende-se fazer parte do ensino musical do CMS, não somente os cânones da música de concerto europeia, dogmatizada através do ensino da leitura de partitura, assim como um repertório musical que contemple outros aspectos estéticos e saberes musicais, tais como a tão reverenciada música popular brasileira, através da leitura de cifras, tablaturas, ou do simples, e efetivo, “tirar de ouvido”.

O Professor

Nesse processo de desenvolvimento de competências, a figura do professor é o meio no qual tal intencionalidade se torna possível. De uma forma generalizada, um professor não precisa ter necessariamente um conhecimento enciclopédico, mas, como disse Swanwick, “não podemos ensinar nem pensar de forma criativa sobre o ensino daquilo que não compreendemos” (2003, p.14). Se se pretende formar um profissional com competências e habilidades específicas, é primeiro necessário ter um grupo de professores capacitados a demonstrar esse tipo de competência e habilidade. No caso da Educação Profissional, o professor é o modelo de competência e ética no qual o aprendiz irá se espelhar. Observe-se nesse sentido, o parecer n. 16/99 sobre as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico:

Não se pode falar em desenvolvimento de competências em busca da polivalência e da identidade profissional se o mediador mais importante desse processo, o docente, não estiver adequadamente preparado para essa ação educativa. Pressupondo que este docente tenha, principalmente, experiência profissional, seu preparo para o magistério se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais... Isto porque, em educação profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar.

Tal orientação é clara e importante, pois ainda existem diversas áreas profissionais que não são contempladas com cursos de graduação, nem bacharelados, muito menos licenciaturas específicas³. Para atender essa outra demanda, pelo menos cinco novas áreas seriam criadas (guitarra elétrica, o baixo elétrico, a bateria, a sanfona, técnico de áudio), num total de dezenove cursos possíveis para o CMS. Porém, como oferecer cursos para tais áreas sem ter o professor, peça chave, com a habilidade técnica, competência pedagógica e diploma de nível superior necessário?

Em 2005 o CMS ofereceu a opção de treze cursos: canto, técnica vocal, piano, violino, teclado, violão, contrabaixo, guitarra, percussão, clarinete, saxofone, trombone, trompete e flauta transversal. A proposta atual pretende manter, e inclusive, ampliar a oferta de opções de instrumentos, para os cursos de iniciação e de formação continuada de trabalhadores. Mas, para adequar-se às exigências da LDB, e à disponibilidade de docentes com formação de nível superior em música, as habilitações para o curso de nível técnico em música serão reduzidas para somente nove: canto, piano, violino, teclado, violão, saxofone, trombone, trompete e flauta transversal.

Para a contratação de docentes para atuar no Ensino Profissionalizante deve-se levar em conta os pontos expostos acima. Se os cursos técnicos profissionalizantes em música têm como meta principal proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas, atendendo as demandas do mercado de trabalho local, isso requer professores no seu quadro de ensino que estejam capacitados a suprir tais exigências, cabendo à instituição e órgãos competentes a não limitação à contratação de licenciados, como a possível contratação de bacharéis, e profissionais atuantes no mercado de trabalho com reconhecido saber e experiência, contratações essas possibilitadas através dos dispositivos legais existentes.

Organização e Funcionamento

O PPP do CMS propõe a organização de uma estrutura curricular dos cursos de 'Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores', e de 'Técnico Profissionalizante de Nível Médio', em sistema modular, a partir da definição de perfis profissionais de conclusão, elaborados em consonância com o cenário de mercado.

O curso de 'Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores', será voltado principalmente para as pessoas que tiveram muito pouco ou nenhum contato anterior com o instrumento pretendido, ou no caso da voz, com qualquer informação sobre técnica de emissão, afinação e

³ A enorme quantidade de bandas de rock, pop, forró, axé, músicos de bares noturnos, estúdios de gravação, e empresas de sonorização são na verdade o que movimentam o mercado musical, e cujos profissionais deveriam estar sob o foco dos cursos técnicos profissionalizantes e de aperfeiçoamento do CMS.

fisiologia vocal. Será, portanto, um curso em três módulos, direcionado para a aquisição das habilidades psico-motoras necessárias para a execução musical, e dos conhecimentos teóricos básicos para uma melhor compreensão de sua prática musical. O público alvo serão os músicos amadores, que desejam somente o aprendizado básico das técnicas instrumentais para poder atuar em ambientes informais, e “amantes da música” em geral, assim como aqueles que pretendem uma formação musical mais profunda, mas não adquiriram as competências necessárias para ingressar diretamente no curso Técnico de Nível Médio.

Já o curso ‘Técnico Profissionalizante de Nível Médio’ terá como público alvo músicos atuantes no cenário musical, músicos amadores que pretendem desenvolver um maior conhecimento musical para ingressar no mercado profissional, ou, mesmo em ambientes informais, atuar com um conhecimento musical mais profundo, compondo arranjos musicais e organizando grupos musicais, com uma maior autonomia criativa.

Diante disso, o perfil de conclusão das habilitações técnicas de nível médio oferecidas caracterizam-se pela aquisição de competências e habilidades que possibilitem:

- Ao músico instrumentista – Tocar de forma competente um instrumento musical, sendo capaz de interpretar peças musicais como solista, acompanhante ou componente de grupos instrumentais, elaborar, adaptar e interpretar obras musicais com vistas a realização em diferentes veículos e propostas; utilizar as ferramentas de composição musical.
- Ao músico cantor – Ser capaz de se apresentar como solista, acompanhado de um ou mais instrumentos; integrar grupos vocais; elaborar, adaptar e interpretar obras musicais com vistas a realização em diferentes veículos e propostas; utilizar as ferramentas de composição musical.

Requisitos de Acesso ao Curso

Os cursos de 'Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores', e de 'Técnico Profissionalizante de Nível Médio' do CMS terão entradas independentes, regidas por processos seletivos e critérios de seleção independentes. Para o curso de 'Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores', poderão se submeter ao processo seletivo qualquer pessoa que possua residência fixa no Estado de Sergipe, sem limite de idade. A necessidade de um processo seletivo dará-se-á pela grande demanda por vagas e a pequena capacidade estrutural e administrativa para suprir tal demanda. Já o processo de seleção para o curso ‘Técnico Profissionalizante de Nível Médio’, será

restrito aos candidatos matriculados ou egressos do ensino médio, e terá como finalidade aferir competências e habilidades anteriormente adquiridas pelos candidatos que possibilitem a realização do curso.

Conclusão

Basicamente as principais mudanças foram:

- a) Enxugar a carga horária e número de disciplinas do curso de 'Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores', sendo o mesmo voltado para aquela parcela da população que pretende aprender um instrumento, como hobby, mas não têm condições de pagar cursos particulares,
- b) Separar o curso de Formação Inicial do curso Técnico, criando entradas independentes. Dessa forma criam-se dois cursos, com perfis diferentes e voltados para públicos diferentes.

Essas modificações, juntamente com a reformulação das ementas das disciplinas do curso Técnico, e uma conscientização dos atuais professores em relação à necessidade de atualização e preparo pedagógico, são as ações adotadas para a melhoria do ensino no CMS, como forma de alcançar um público alvo definido e diminuir a evasão dos discentes.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi e I. C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ARROYO, Margareth. Um olhar antropológico sobre práticas e ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p.13-20, 2000.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p.69-73, 2002.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de Música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 124-139.

LIMA, Sonia Albano. A Educação Profissional de Música Frente a LDB nº9.394/96. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p.39-4, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Profissional – referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico (Artes). Brasília: MEC, 2000.

OLIVEIRA, Alda. Fundamentos da Educação Musical. In: *Fundamentos da Educação Musical 1*. Porto Alegre: ABEM, p. 26-46. 1993.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e Competências o âmbito das Escolas de Música Alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p.59-67, 2002.

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto pedagógico para a área de Música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p.39-45, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

TARDIFF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, 2000.

Projetos sociais como perspectiva para a formação musical, estética e social: a realidade do projeto “Musicalizar é Viver”

Carla Pereira dos Santos

Escola de Música Antenor Navarro (PB)
Instituto de Música Waldemar de Almeida (RN)
musiviver@hotmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada durante o ano de 2005 junto ao projeto “Musicalizar é Viver”, desenvolvido desde 1999 na cidade de João Pessoa, Paraíba. O estudo teve com base teórica autores das áreas de Educação musical, Etnomusicologia, Antropologia Cultural e Educação. Por ser uma pesquisa de cunho qualitativo, norteadas pela pesquisa participante, fundamentalmente foi utilizado como instrumentos a observação participante, o registro fotográfico e audiovisual, questionários e entrevistas. Os resultados obtidos demonstraram que o trabalho de educação musical desenvolvido no projeto em estudo propiciou um significativo desenvolvimento musical, estético e sociocultural de seus alunos, evidenciando que projetos dessa natureza podem contribuir significativamente para dimensões amplas da formação estética e social dos indivíduos.

Introdução

A educação contemporânea tem centrado seu foco de estudo e o seu campo de abordagens em práticas diversificadas nos múltiplos contextos de ensino e aprendizagem que se estabelecem em nossa sociedade. Nessa mesma perspectiva a área de educação musical tem se mostrado ampla e complexa, contemplando contextos, espaços e metodologias que transcendem os universos formais das instituições. Dessa forma, o ensino da música tem estabelecido diversos desafios para os educadores musicais, que atuam prioritariamente na sala de aula, demonstrando a necessidade de que eles ampliem e reflitam sobre as novas perspectivas, possibilidades e caminho da educação musical no Brasil, adequando, assim, suas estratégias de ensino (ALMEIDA, 2005; ARROYO, 2002; FIALHO, 2003; QUEIROZ, 2004, 2005; SOUZA, 2004).

Entre as diversificadas práticas e suas formas de ensino e aprendizagem da música na sociedade contemporânea podemos destacar, ao longo das últimas duas décadas, a forte ascensão dos projetos sociais, muitas vezes ligados a ONGs e outras instituições do terceiro setor, que focam um ensino da música contextualizado com o universo sociocultural, tanto dos alunos quanto dos múltiplos espaços em que acontecem. Como afirma Muller (2004, p. 53), “ultimamente, pode-se dizer do que se tem visto na mídia, que há uma farta proliferação de atividades que envolvem música em comunidades, favelas, associações de bairro, clubes e tantas outras formas de agrupamentos sociais”.

Essas práticas musicais propostas contemplam um número significativo de pessoas que, não tendo acesso ao ensino musical formal, encontram nesses projetos a possibilidade de conhecer,

fazer e praticar música. Kleber (2003, 2003a, 2004) em seus estudos, reafirma a importância das ONGs enquanto um campo emergente e significativo para uma educação musical inclusiva, que agregada a dimensões mais amplas são capazes de promover a transformação social. Os projetos propostos por essas organizações extrapolam os limites formais de ensino, e, portanto, são realizados em diferentes espaços, dentro das próprias comunidades, criando assim uma forte aproximação entre a realidade de seu público e a prática educativa.

Assim, a partir do levantamento e estudo da literatura foi possível perceber que um dos grandes desafios da educação musical contemporânea tem sido contemplar a diversidade sociocultural existente, bem como encontrar meios de aproximar significativamente a música dessas realidades, visto que ainda se vê um enorme distanciamento entre as ações educativas, levantada e defendida nas atuais investigações da área e sua uma efetiva aplicação prática. Como afirma Souza (2004, p. 8) “A música ainda aparece como um objeto que pode ser tratado descontextualizado de sua produção sociocultural. Nos discursos e nas práticas ainda temos dificuldades de incluir todos aqueles ensinamentos das mais recentes pesquisas da área de musicologia, etnomusicologia e mesmo da educação musical”. Nesse sentido, Bozon (2000) considera importante chamar a atenção para o caráter social da música devido a sua prática em si implicar em relações inter-pessoais, afirma ainda, com base em estudos realizados que a música pode constituir-se como um fenômeno de sociabilidade.

Objetivos da pesquisa e suas implicações teóricas e metodológicas

Dentro da perspectiva apresentada, buscou-se compreender a estruturação metodológica, bem como os demais aspectos relacionados a formação musical e social dos indivíduos nesses contextos. Para tanto, nossa pesquisa focou o projeto “Musicalizar é Viver”, desenvolvido na cidade de João Pessoa, capital do Estado da Paraíba, que desde o ano de 1999 vem sendo realizado no Bairro Mangabeira, zona sul da cidade. A pesquisa teve como objetivo compreender e descrever as principais características metodológicas de ensino da música desenvolvidas neste projeto, analisando seus impactos na formação musical e sociocultural dos alunos.

O suporte teórico centrou-se em concepções contemporâneas da área de educação musical, etnomusicologia, antropologia cultural, educação e outros campos de conhecimento que permitiram reflexões acerca da diversidade humana¹, enfatizando que a educação musical, no âmbito dos

¹ ARROYO, 1991, 2002; ELLIOTT, 1995; FREIRE, 1979; GEERTZ, 1989; HOEBEL; FROST, 1981; LARAIA, 2005; MELLO, 2001; PENNA, 1990; QUEIROZ 2004, 2005; SOUZA 2004, 2000; SWANWICH, 2003, entre outros.

projetos sociais estabelece uma relação direta entre o homem, a sociedade e a cultura. Tal perspectiva demonstra a necessidade de uma educação musical abrangente em que o trabalho de ensino e aprendizagem da música transcenda a transmissão de conteúdos musicais que tenham exclusivamente foco na reprodução de práticas tradicionais.

A partir de uma abordagem fundamentalmente qualitativa e de aspectos importantes da pesquisa quantitativa, foi possível uma investigação ampla e contextualizada com a realidade estudada, permitindo a compreensão de questões intrínsecas ao processo de ensino e aprendizagem da música utilizado no projeto “Musicalizar é Viver”. Para tanto, a estruturação metodológica foi desenvolvida com base em instrumentos de coleta e análise de dados que puderam fornecer as ferramentas necessárias para tal compreensão. Foram utilizados fundamentalmente os seguintes instrumentos: pesquisa bibliográfica; observação participante, contemplando registros fotográficos e em vídeo; aplicação de questionários e a realização de entrevistas.

Resultados e impactos na formação musical, estética e social dos alunos

Ao estudar sistematicamente o projeto “Musicalizar é Viver”, foi possível perceber que suas propostas são desenvolvidas a partir de concepções contemporâneas de educação musical, tendo com base um processo ordenado de transmissão musical que envolve diferentes âmbitos: leitura, percepção rítmica e melódica, acuidade auditiva, execução instrumental e/ ou vocal, entre outros aspectos. Outro fator característico dessa realidade é a prática coletiva e o acesso a diferenciadas formações instrumentais, estilos e gêneros musicais que formaram o procedimento condutor para todo o trabalho desenvolvido, com exercícios e músicas concebidas especificamente para a progressiva evolução dos alunos.

Assim, através da análise dos dados, foi possível chegar aos seguintes resultados em âmbito educativo-musical, estético e social:

Desenvolvimento educativo musical

Com relação ao desenvolvimento educativo-musical, foi possível concluir, a partir da perspectiva dos alunos e de seus pais que todos os indivíduos investigados apresentaram avanços após seu ingresso no projeto. Assim, foi constatado que entre as diferenciadas possibilidades de desenvolvimento musical, os aspectos que mais evoluíram nos alunos foram (GRAF. 1):

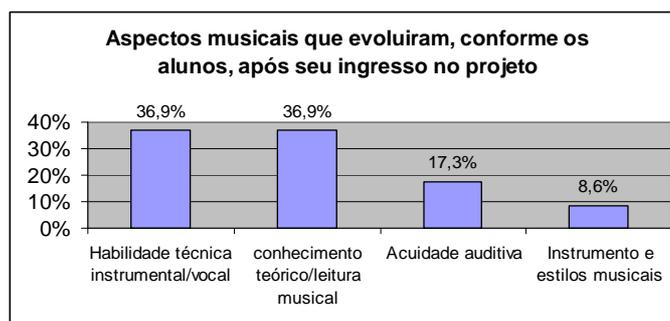


GRÁFICO 1– Aspectos musicais que evoluíram, conforme os alunos, após seu ingresso no projeto

Outro fator considerado relevante, diz respeito a satisfação dos alunos com o projeto, 100% dos entrevistados relataram estar satisfeitos, afirmando que suas expectativas foram satisfatoriamente atendidas. Ao explicar o que lhes proporcionou tal satisfação, muitas respostas atribuíram significativa importância à ampliação de seu conhecimento musical enquanto outras à socialização. A citação a seguir reflete tais atribuições:

Antes eu só tocava, assim, sem nada, aí depois que eu entrei no coral comecei a ler partitura, comecei a aprender mais (Caroline Antes, 06/12/2005).

No que se refere às atividades que mais gostam no projeto, houve uma significativa proporção de respostas voltadas aos aspectos relacionados à execução instrumental/ vocal, durante os ensaios ou apresentações. Entre a população entrevistada 68.1% apresentou afirmativa nessa direção. Esses resultados indicaram que os estudantes consideram importante não apenas as apresentações musicais, mas sim o processo de apreensão musical. Nessa perspectiva, as apresentações podem ser consideradas como um meio para o processo educativo e não apenas um fim, a transcrição de entrevista nos reporta melhor a essas informações.

[...] a pessoa mostra o que aprendeu no projeto, o trabalho que houve nas apresentações, nos ensaios, aí vai passar pra aquele povo escutar, acho muito gratificante e importante (Jobson Targino, 08/12/2005).

No tocante à frequência de estudo dos alunos em casa, de uma maneira geral todos declararam estudar, no entanto, 50% dos entrevistados deixaram claro que estudam apenas “às vezes”, enquanto 31.8% “todos os dias” e 18.1% “mais de duas vezes por semana”. Sobre a frequência nas aulas do projeto, 40.9% dos entrevistados disseram não faltar às aulas para não perder conteúdo, não atrasar sua aprendizagem ou mesmo não desfaltar o grupo, 36.3% afirmaram faltar apenas quando é extremamente necessário. As demais respostas correspondentes a 22,5% dos alunos indicaram que faltam muito por indisposição ou priorizar outras atividades. Assim, ficou

evidente que a maioria dos estudantes não faltam às aulas, para não interromper seu desenvolvimento e aprendizagem musical, a citação a seguir complementa essa afirmação:

[...] sim para a gente acompanhar bem, pra não se perder nas músicas, não se perder e não ficar pra trás [...] estar sempre no mesmo tom assim como os outros (Lucas Ângelo, 08/12/2005).

Os dados descritos apontaram para que os alunos integrantes do projeto “Musicalizar é Viver” alcançaram um significativo desenvolvimento musical.

Desenvolvimento estético

No tocante ao desenvolvimento da concepção estética, os resultados evidenciaram que a maioria dos estudantes passaram a conhecer grupos instrumentais e instrumentos musicais até então desconhecidos. Outro resultado a ser considerado foi que para 54,5% da população investigada o projeto proporcionou a diversificação do gosto estético musical.

Assim, entre as informações com relação ao desenvolvimento estético, as respostas obtidas indicaram que 72.1% dos alunos conhecem grupos instrumentais, como orquestra sinfônica, bandas de música, grupos de metais e grupos vocais. Nessa mesma direção, 65.5% dos resultados mostraram que eles também conhecem grande parte dos instrumentos que constituem esses grupos. Os resultados obtidos apontaram que 63,6% dos alunos passaram a conhecer os grupos citados, bem como os instrumentos musicais que os compõem durante sua participação no projeto.

Os dados apresentados com relação a preferência musical dos estudantes evidenciaram que este se caracteriza de forma eclética, os principais resultados apontaram um percentual de 40% voltado para música instrumental, erudita e vocal, e 37,5% para músicas de maior veiculação nos meios de comunicação. A citação a seguir confirma os resultados, demonstrando que o projeto contribuiu para o desenvolvimento estético dos alunos:

Rock [só rock?] só rock [aí tu acha que o coral te fez sair um pouquinho do rock?] [imediatamente ela respondeu] e entrar pra outros tipos de música (Ísis de Andrade, 09/12/2005).

Desenvolvimento social

No que concerne ao desenvolvimento social, foram alcançados resultados em âmbito comportamental: mudança positiva nas relações inter-pessoais, maior concentração, responsabilidade, socialização e demais aspectos intrinsecamente ligados a questões sociais. Nessa direção, validando os resultados obtidos, 81,8% dos pais de alunos afirmaram ter percebido

mudanças positivas no comportamento de seus filhos após o ingresso no “Musicalizar é Viver”. Conforme os pais ocorreram mudanças nos seguintes âmbitos: socialização, atenção, concentração, responsabilidade, comunicação, desinibição, disciplina auto-estima e organização.

Algumas dessas mudanças puderam ser percebidas pelos próprios alunos, as citações a seguir demonstram esses aspectos:

Assim, eu acho que quando eu to tocando eu fico mais calmo, [...] ajuda um pouco na concentração [...] Me ajudou a ver o mundo com outros olhos [...] (Jobson Targino, 08/12/2005).

[...] como eu já disse, ficava badernando na rua, melhorou o comportamento na escola também, melhorou um bocado de coisa na minha vida [...] teve uma época que eu fui pra praia até sozinho, quando eu era pequenininho [...], minha mãe não deixou eu ir, aí [ele disse para a mãe] “eu vou sozinho então”, [...] aí eu peguei e fui. Por isso que melhorou, eu deixei de fazer isso quando entrei no projeto, deixei de fazer isso tudinho, melhorou geral a minha vida (Alexandre Santos, 08/12/2005).

Ainda nessa direção, 50% dos alunos afirmaram que a música mudou sua vida ao contribuir positivamente em seu comportamento. Assim, a partir das declarações e observações, ficou evidente que posteriormente ao estudo musical alguns alunos passaram a ter um comportamento mais extrovertido, possibilitando uma maior interação entre as pessoas, bem como o ajuste de uma conduta desequilibrada.

A responsabilidade foi um aspecto positivo notado durante as observações e relatos, a maioria dos alunos demonstraram ter consciência de sua responsabilidade perante as atividades desenvolvidas. Outro aspecto relevante percebido foi que a exposição ao público altera o comportamento dos alunos, 90,9% dos entrevistados afirmaram ficar ansiosos ou nervosos em dia de apresentação, conseqüentemente passam a ficar mais atentos e disciplinados. Fazendo parte do processo educativo, a cooperação também foi considerada importante, por demonstrar uma atitude comportamental de valorização e respeito pelo próximo.

Considerações finais

Enfim, os resultados da pesquisa revelaram que a partir do trabalho de educação musical desenvolvido no projeto “Musicalizar é Viver”, os alunos alcançaram um nível satisfatório de desenvolvimento musical e estético, e mesmo havendo um processo educativo-musical sem ênfase específica em questões sociais, os indivíduos apresentaram avanços nessa área, evidenciando que projetos dessa natureza podem contribuir significativamente para dimensões amplas da formação estética e social dos indivíduos.

Em suma, a partir dos resultados obtidos, foi possível afirmar que os objetivos propostos no estudo foram satisfatoriamente alcançados. No entanto, tendo em vista a abrangência e complexidade da temática abordada, esperamos que os resultados apresentados neste trabalho venham contribuir e incentivar novos estudos científicos, através de diferentes abordagens e enfoques, possibilitando um maior aprofundamento do tema.

Referências

ALMEIDA, Cristiane Galdino. *Educação musical não-formal e atuação profissional: Um survey em oficinas de música de Porto Alegre – RG*. Porto Alegre, 2005, 168 p. Dissertação de Mestrado em educação musical, programa de pós-graduação – Mestrado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. Em Pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música UFRGS . Porto Alegre, V. 13, nº 20, p. 95 – 121, 2002.

_____. *Processos cognitivos e estilos musicais: Fundamentos para uma educação musical intercultural*. Porto Alegre, 1991, 179 p. Dissertação de Mestrado em educação musical, programa de pós-graduação – Mestrado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. Em Pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música UFRGS . Porto Alegre, v. 11, nº 16/17, p. 146 – 174, 2000.

ELLIOTT, David J. *Music matters: a new philosophy of music education*. New York, Oxford University press, 1995.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Tradução Moacir Gadotti e Lillian Lopes. 14ª ed. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1979.

FIALHO, Vania A. Malagutti. *Hip hop sul: Um espaço televisivo de formação e atuação musical*. Porto Alegre, 2003, 186 p. Dissertação de Mestrado em educação musical, programa de pós-graduação – Mestrado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro. Guanabara/Koogan, 1989.

HOEBEL, E. Adamson; FROST, Everett L. *Antropologia cultural e social*. Tradução Euclides Carneiro Silva. São Paulo: Cultrix, 1981.

KLEBER, Magali Oliveira. Terceiro setor e projetos sociais em música. In: Ponto de vista, mai. 2003. Disponível em: <<http://rets.rits.org.br>> Acesso em: 07 de fevereiro de 2006.

_____. Projetos sociais e a prática da educação musical. In: XIV CONGRESSO DA ANPPOM, 2004. Anais. Porto Alegre, 2003a, p. 1484- 1595.

_____. Terceiro setor, ongs e projetos sociais em música: breves aspectos da inserção no campo empírico. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2004. Anais. Rio de Janeiro, 2004, p. 677-684.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 18º ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005.

MELLO, Luiz Gonzaga de. *Antropologia cultural*. 8. ed. Petrópolis, Vozes, 2001.

MÜLLER, Vânia Beatriz. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo? Revista da Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre, nº 10, p. 53 – 58, 2004.

PENNA, Maura. *Reavaliações e Buscas em Musicalização*. São Paulo, Loyola, 1990.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. Revista da Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre, nº 10, p. 99-107, 2004.

_____. *Performace musical nos ternos de Catopês de Montes Claros*. Bahia, 2005, 237 p. Tese de doutorado em Etnomusicologia, programa de pós-graduação em música, escola de música, Universidade Federal da Bahia.

SOUZA, Jusamara. (Org) *Música, cotidiano e educação*. Programa de pós-graduação em música – Mestrado e doutorado. Porto Alegre, 2000.

_____. Educação musical e práticas sociais. Revista da Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre, nº 10, p. 07-11, 2004.

SWANWICH, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

Repercussões de um curso de formação musical sobre concepções e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental

Maria Teresa de Beaumont

Universidade Presidente Antônio Carlos – Campus Araguari
teresabeaumont@hotmail.com

Antônio César Rosa

Conservatório Estadual de Música e Centro Interescolar de Artes Raul Belém
vaece@yahoo.com.br

Resumo: Trata-se de pesquisa concluída a respeito das repercussões de um curso de formação musical continuada sobre concepções e práticas de professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos foram os de compreender, por um lado, a maneira como as professoras se apropriam das discussões, debates, trocas de experiências e aprendizagens de conhecimentos práticos musicais e, por outro, o modo como se utilizam desses conhecimentos em suas práticas cotidianas. Com caráter qualitativo, utilizamos como técnica de pesquisa o questionário. As análises apontam que a principal contribuição do curso ocorreu na consolidação de concepções a respeito da importância da presença do educador musical como profissional responsável pelo trabalho com Música. Quanto às repercussões sobre as práticas desenvolvidas pelas próprias professoras, observamos muito mais uma aquisição de segurança no trabalho do que uma alteração da presença da Música: de atividade auxiliar para a aprendizagem de outras áreas para disciplina curricular. Destacamos a necessidade de esclarecimentos junto a equipes de gestão das escolas e órgãos governamentais da área de Educação sobre a consolidação do espaço da Música como disciplina. Discutimos, ainda, a necessidade de trabalhos parceiros não apenas na inserção do educador musical ministrando aulas para alunos, mas também, na elaboração conjunta de projetos de ensino a serem desenvolvidos pelas professoras, nas escolas em que esses profissionais não estão presentes. Finalizamos o estudo focalizando o caráter formador que a pesquisa científica representa para ambos, professoras e especialistas, nos cursos de formação musical continuada.

1 – Apresentação e justificativas

A temática dessa pesquisa refere-se à influência da formação continuada no trabalho com Música realizado por professoras unidocentes¹ que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental². Construído na confluência entre as áreas de Educação e Educação Musical, caracterizamos o tema como recente e relevante. Isto porque no citado nível de ensino a presença dos educadores musicais ainda não atingiu os índices adequados. Podemos afirmar que, nas instituições em que as colaboradoras dessa pesquisa trabalham, encontramos não a presença, mas a total ausência desses profissionais. Daí a necessidade de discutirmos o alcance da formação musical de professoras, visto porque elaboramos a seguinte questão de pesquisa: como um curso de formação musical repercute sobre as concepções e práticas musicais desenvolvidas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Nossos objetivos foram compreender, por um lado, a maneira como as professoras se apropriam das discussões, debates, trocas de

¹ Designadas, no texto, apenas como professoras.

² Informamos que algumas delas também atuam na Educação Infantil.

experiências e aprendizagens de conhecimentos práticos musicais e, por outro, o modo como se utilizam desses conhecimentos em suas práticas cotidianas.

As colaboradoras³ freqüentam um curso de formação musical que ministramos há três anos, intitulado *Aprendendo e ensinando Música na sala de aula*. Na origem desse curso encontra-se o *Projeto Música na Escola*, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais entre 1997 e 1998. Na ocasião nos entusiasmos com a possibilidade da Música compor os currículos das escolas de educação básica como área de conhecimento e disciplina escolar. Nos anos seguintes, desenvolvemos oficinas e mini-cursos de formação musical até que, em 2004, implantamos o curso citado com o objetivo de ampliar e aprofundar os conhecimentos musicais dos quais as professoras são portadoras e que disponibilizam em suas práticas cotidianas. A presença desse ensino ainda não está estruturada como disciplina curricular nas escolas públicas estaduais e municipais de nossa cidade e se faz presente, muito timidamente, em algumas escolas da rede privada.

A ausência da aula de Música, com carga horária e professores especialistas tornou-se argumento para colaborarmos com a formação musical das professoras, a fim de garantirmos que alguns elementos da área sejam trabalhados nas escolas, contribuindo para a formação integral dos alunos. Mesmo que as professoras não possuam formação específica, acreditamos que as discussões sobre aspectos teóricos vinculados à questão da Música na escola e a aprendizagem e reflexão sobre atividades práticas contribuam para que repensem as concepções que possuem e práticas que desenvolvem no campo da Música. Daí nosso interesse em analisar as repercussões do aprimoramento da formação musical obtida por essas professoras, pois ao iniciarmos o curso esperávamos que aprendessem um rol de possibilidades de trabalho, na perspectiva de uma atuação e formação musical reflexiva, colaborativa e permanente.

2 – Percursos da investigação

Como técnica de pesquisa optamos pelo questionário. Esta escolha justifica-se porque, anteriormente ao início do curso, no final de 2003, realizamos uma outra investigação, com o mesmo instrumento, com os objetivos de: constituir as bases do curso de formação musical para professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental; identificar seus saberes musicais obtidos nas formações familiar, escolar e universitária e analisar as práticas que desempenham na área de Música. Resultados dessa pesquisa mostraram que as professoras “utilizavam” a Música em diversas circunstâncias, como: Festival da canção, trabalho com paródias, apresentações em

³ Optamos por designar seus nomes pelas iniciais: A, E, H, L, M e S.

auditórios, Ciencifest, jogral, dramatização, músicas ilustradas com gestos-interpretação e festas das datas comemorativas do calendário escolar. Consideramos ser necessário, na ocasião, ampliar o espaço da Música como área de conhecimento nos currículos escolares, na perspectiva da implantação e permanência desta área como disciplina escolar.

Assim, na presente pesquisa, encaminhamos os mesmos questionários, com a supressão de algumas questões e o acréscimo de uma, não na tentativa de realizar um estudo comparativo, mas de perceber se as concepções e práticas musicais haviam sido modificadas, após terem frequentado o curso de formação musical. Objetivávamos compreender, sobretudo, se as professoras atribuíam essas modificações às reflexões e práticas desenvolvidas no curso.

Dessa forma, encaminhamos o questionário para onze professoras: sete da turma de 2004 e quatro da turma de 2005. Obtivemos o retorno de seis professoras, ou seja, praticamente metade. Em virtude disso, optamos por não recorrer às informações do questionário anterior e focalizarmos as discussões apenas sobre o material empírico obtido mais recentemente, sobre os quais construímos as descrições e análises a seguir.

3 – Repercussões do curso de formação musical sobre concepções e práticas das professoras

As perguntas referentes às concepções das professoras abordaram a questão da Música como área de conhecimento, a necessidade de que seja trabalhada nas escolas como disciplina curricular e o profissional que consideram ser o responsável por esse trabalho: elas próprias e/ou os especialistas. Como destacamos anteriormente, as escolas públicas, nas quais atuam essas professoras, não possuem professores de Música e nem de nenhuma outra modalidade da área de Arte. Portanto, a questão sobre “quem” ministra esse ensino inscreve-se nos debates que desenvolvemos no curso e é objeto de nossas preocupações. O tema relaciona-se, ainda, com as perspectivas do trabalho integrado entre profissionais e com a questão da formação musical das professoras, chamadas ao ensino de Música, na ausência dos educadores musicais.

As respostas obtidas permitiram compreender que as professoras concordam com a diferença entre *ensinarem* e terem *os especialistas ensinando* Música nas escolas. Para uma delas, a Música “deve ser trabalhada por pessoas especializadas, mas não é assim que acontece. Através de cursos, de criatividade e de boa vontade nós, educadoras, podemos e devemos trabalhar com música” (professora H). Uma segunda afirmou: “acho que deve ser trabalhado por um professor especializado, mas não somente por ele, mas com apoio da professora regente, que também pode dar uma grande contribuição nesse processo, para ambos obterem resultados

significativos na aprendizagem dos alunos” (professora E). Dessa forma, compreendemos que as professoras adquiriram a concepção sobre a responsabilidade que possuem na procura pela complementação de sua formação musical, ao sentirem-se participantes na inserção do ensino de Música na escola, juntamente com os especialistas. Destacamos, ainda, a seguinte afirmação: “todo profissional da educação tem que ter noções de música, mas seria ótimo ter uma pessoa qualificada nas escolas para dar apoio aos professores” (professora A). Esse argumento nos remete à importância que atribuímos ao papel das equipes de gestão e órgãos públicos na implantação do ensino de Música, pois tornam-se, no limite, os responsáveis pelas práticas que ocorrem, ou não, nas escolas e pela inserção do professor de Música.

Com relação aos argumentos utilizados para justificar ser a Música uma área de conhecimentos, apenas duas delas afirmaram: “é tão importante para a formação do aluno quanto Português e Matemática” (professora H) e “tão importante como os demais conteúdos, acredito que ela deve ser tratada como área de conhecimento e não apenas um conteúdo para enriquecer as aulas” (professora S). As demais enfatizaram que a música facilita a aprendizagem das outras disciplinas porque permite aos alunos “assimilar” com mais facilidade o que lhes é ensinado, como uma “facilitadora” dos processos de ensino e aprendizagem. Associamos essa compreensão, por um lado, a um dos eixos do curso, o das práticas que relacionam a Música às demais áreas, com canções, jogos e brincadeiras amplamente utilizados pelas professoras, ou melhor, de “utilização imediata”. Ao passo que os elementos da linguagem musical demandam um tempo maior de aprendizagem e não são, por isso, imediatamente “aplicáveis”. Por outro lado, é possível que, de fato, a maioria das colaboradoras não considere que Música seja uma área de conhecimentos e permaneça “usando” para a aprendizagem de conteúdos de outras áreas.

Essa análise é corroborada pela maneira como descrevem as práticas musicais que desenvolvem. Termos como: “todos os dias”, “com frequência”, “faz parte da rotina”, “em vários momentos” são recorrentes. Nenhuma delas afirmou ministrar a aula de Música com momentos, horários ou procedimentos específicos. Portanto, apesar de frequentarem o curso de formação musical que possui, dentre outros, o objetivo de “contribuir para a inserção do ensino de Música enquanto modalidade da área curricular Arte, conforme previsto na LDB n.9.394/96 e nos documentos curriculares oficiais: RCNs e PCN-Arte”, concluímos que a Música ainda não figura, nas escolas em que atuam, como disciplina escolar. Em decorrência disso, argumentamos a respeito da necessidade de projetos de ensino elaborados de forma parceira entre especialistas e professoras a fim de planejar, estruturar e avaliar, conjuntamente, a implementação desse ensino.

O fato de “utilizarem” a Música como recurso na “rotina” escolar nos fez supor, de início, que não haveria nenhuma repercussão do curso sobre as práticas musicais que as colaboradoras já desempenhavam antes de se tornarem nossas alunas. Porém, nas respostas à última questão⁴, encontramos afirmações como:

“depois que comecei a estudar música tive muito mais êxito nas atividades. Sem dúvida não se pode ensinar ou cobrar algo que não se sabe e foi no curso que descobri que nós, educadores, precisamos aprender para termos êxito no que fazemos. Hoje, tenho mais segurança ao trabalhar música e as crianças sentem isso” (professor A).

“teve uma grande contribuição porque, primeiramente, tivemos o despertar para esse universo da música, até então adormecido, dentro de nós. Vimos, com o curso, o quanto somos capazes” (professora E).

“contribui em vários aspectos, ao trabalhar música, agora, eu procuro trabalhar todos os detalhes, por exemplo, o ritmo, a pulsação, etc” (professora H).

Essas afirmações mostram que uma das repercussões, elencada como expectativa no projeto do curso, de que as professoras fossem capazes de adquirir confiança e segurança no trabalho com Música, está sendo construída e alcançada. Porém, ainda possuímos o intuito de observarmos as práticas que realizam, não na perspectiva de “conferir” ou “checar” informações, mas a fim de identificar, descrever e analisar o modo como as desenvolvem nas salas de aula. Acreditamos que as observações permitirão a todos – professoras e coordenadores do curso – uma reflexão mais aprofundada sobre os limites e possibilidades do trabalho musical realizado pelas professoras, com formação, nas escolas em que os especialistas não estão presentes.

4 – Considerações finais

As práticas e saberes das professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental são temáticas que figuram entre os estudos de alguns pesquisadores do campo da Educação Musical, dentre os quais destacamos: Bellochio, C.; Figueiredo, S.; Joly, I.; Ribeiro, S.T.; Santos, R.M.; Souza, C.V. e Torres, M.C.. Tomadas, também por nós, como objeto de estudos, nessa pesquisa analisamos as contribuições do curso de formação musical que realizamos.

Consideramos que uma das contribuições ocorreu na consolidação de concepções a respeito da importância da presença do educador musical como profissional responsável pelo trabalho com Música. Quanto às repercussões sobre as práticas desenvolvidas pelas próprias

⁴ “Os debates teóricos e atividades práticas (canções, jogos, brincadeiras, danças) realizados no Curso *Aprendendo e ensinando Música na sala de aula* contribuíram para modificar algo em sua prática musical na escola? O que?”

professoras, observamos muito mais uma aquisição de segurança no trabalho do que uma alteração da presença da Música: de atividade auxiliar para a aprendizagem de outras áreas para disciplina curricular. Destacamos a necessidade de esclarecimentos junto a equipes de gestão das escolas e órgãos governamentais da área de Educação sobre a consolidação do espaço da Música como disciplina. Discutimos, ainda, a necessidade de trabalhos parceiros não apenas na inserção do educador musical ministrando aulas para alunos, mas também, na elaboração conjunta de projetos de ensino a serem desenvolvidos pelas professoras, nas escolas em que esses profissionais não estão presentes.

Esperamos que este trabalho contribua para as reflexões acerca da importância da formação musical de professoras e do papel que exercemos como educadores musicais. Nesse sentido, Figueiredo lembra que também cabe a estes profissionais contribuir “para a formação continuada dos professores generalistas” (Figueiredo, 2003, p. 04). Acreditamos, finalmente, no caráter formador da própria investigação, pois no momento em que são solicitadas a narrar suas práticas e concepções, bem como descrever as modificações oriundas da formação musical, as professoras exercem uma reflexão sobre seus saberes e práticas. O caráter reflexivo das atividades de ensino e pesquisa, articuladas, nos remete à afirmação: “é da prática, lugar onde nos encontramos, que temos a possibilidade de falar sobre esta mesma prática. É daqui que podemos aprender a olhar, e *vendo não pararmos mais de ver* [...] (LACERDA, 2002, p.84).

Referências

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A formação musical nos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2003, 1 CD.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Por uma formação repleta de sentido. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwirges (Org.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 71-85.

Saberes pedagógicos ou específicos? Uma discussão sobre os saberes no campo da educação musical

Luciana Del Ben

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
lucianadelben@uol.com.br

Liane Hentschke

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
liane.hentschke@portoweb.com.br

Cristiane Maria Galdino de Almeida

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) / Universidade Federal de Pernambuco
cmgabr@yahoo.com.br

Maria Cristina Carvalho Cascelli de Azevedo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) / Universidade de Brasília (UNB)
criscarvalho@abordo.com.br

Resumo: Esta comunicação tem como objetivo refletir sobre as potencialidades e possíveis limitações do conceito de saberes docentes para o campo da educação musical. Para tanto, resultados de três pesquisas relacionadas aos saberes pedagógicos, específicos e da experiência (PIMENTA, 1999) serão confrontados com depoimentos de licenciandos disponibilizados em comunidades do orkut. Em seguida, refletiremos sobre concepções de saberes pedagógicos que parecem permear nossas práticas de formação de professores de música. Os resultados sugerem a necessidade de um diálogo mais profundo com a pedagogia, no sentido de melhor compreender suas características e finalidades para a educação musical. Mais que diálogo, parece ser preciso que nos apropriemos, de fato, do pedagógico como saber específico do campo da educação musical. Ao se tornarem específicos, talvez os saberes pedagógicos acabem por assumir especificidades próprias da área de música.

Introdução

Nos últimos anos, no Brasil, diversas pesquisas têm buscado identificar e refletir sobre o conjunto de saberes que constitui a educação musical como campo de conhecimento e de atuação profissional. Conceitualizações e trabalhos empíricos principalmente da área de educação têm inspirado o mapeamento dos saberes necessários à docência de música.

No entanto, para que os resultados dessas pesquisas possam alimentar nossos projetos e práticas de formação de professores de música, é preciso refletir sobre suas potencialidades e possíveis limitações. Com o objetivo de dar início a essa reflexão, nesta comunicação apresentaremos dados provenientes de três pesquisas relacionadas à temática dos saberes docentes, focalizando os saberes pedagógicos, específicos e da experiência (PIMENTA, 1999). Posteriormente, confrontaremos esses dados com depoimentos de licenciandos disponibilizados em comunidades do orkut para, em seguida, refletirmos sobre nossas concepções de saberes pedagógicos.

Os saberes docentes na pesquisa em educação musical

Os saberes docentes de professores em serviço na educação básica

A primeira pesquisa teve como objetivo investigar como as concepções e ações de educação musical de professores de música configuram a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental (DEL BEN, 2001). Partindo da perspectiva sociofenomenológica de Schutz (1979), foram realizados três estudos de caso com três professoras de música do ensino fundamental em Porto Alegre/RS. Os dados foram coletados por meio de observações, entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos.

Em síntese, os resultados dessa pesquisa sugerem que as práticas educativo-musicais das professoras são sustentadas por saberes referentes tanto ao campo da educação quanto ao da música. Elas se nutrem desses conhecimentos disciplinares para que possam mediar a relação de seus alunos com a música. Essa mediação busca a formação dos alunos não só para dominar a música como “linguagem” ou “capacidade humana” específica, mas também para sua participação no mundo, o que envolve o desenvolvimento de valores humanos, cidadania, emoções, sensibilidade, motricidade e capacidades cognitivas gerais. Seu campo de atuação profissional, portanto, parece caracterizar-se por um encontro entre educação e música, onde saberes pedagógicos e musicológicos são igualmente necessários. Esses saberes são construídos, validados, transformados ou abandonados com base na experiência tanto individual quanto social de cada professora.

Se a educação musical “não seria capaz de viver sem a musicologia”, como sustenta Kraemer (2000, p. 59), ela também não seria capaz de viver sem a pedagogia. O que os resultados sugerem é a necessidade da intersecção entre pedagogias e musicologias, ou entre saberes pedagógicos e saberes específicos, para que as professoras possam, ao mesmo tempo, ensinar música e atender as funções que a escolarização básica deveria cumprir, tanto em relação aos indivíduos quanto em relação à sociedade em que vivem e aquela a que aspiram (ver GIMENO SACRISTÁN, 1998).

Os saberes docentes de oficinairos na educação não-formal

A segunda pesquisa teve como objetivo caracterizar o ensino de música inserido em projetos sociais, a partir da perspectiva dos profissionais que neles atuam (ALMEIDA, 2005). Foi realizado um *survey* com 14 oficinairos de música e o ativista (coordenador) do projeto de Descentralização da Secretaria Municipal de Cultura, da Prefeitura de Porto Alegre. Os dados foram

coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas e analisados a partir dos conceitos de educação não-formal e educação urbana (AFONSO, 1992; COLOM, 1998a; 1998b; VÁSQUEZ, 1998).

Os saberes considerados necessários à docência de música no espaço investigado revelam-se já na seleção dosicineiros. O critério inicial da contratação é ser músico profissional. A seleção é feita a partir do currículo e as experiências anteriores em projetos sociais são consideradas importantes. A licenciatura não é exigida, embora o licenciado em música também possa se inscrever. Desse modo, são os saberes experienciais e específicos os saberes priorizados no momento da seleção.

Para osicineiros, os saberes específicos, como saber tocar vários instrumentos, ter domínio de técnica vocal, ser compositor, foram os mais citados, mesmo para os licenciados. Dos 14 entrevistados, dois cursaram a licenciatura. Um, em música, o outro, em educação física. Ser músico foi a habilidade considerada mais importante para atuar comoicineiro. Essa concepção sugere que “o saber necessário para ensinar se reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina” (GAUTHIER et al., 1998, p. 20). Essa é a primeira das idéias apontadas pelos autores ao questionar o ofício de professor como um ofício sem saberes. Seguem-se a ela ter bom senso, seguir a sua intuição, ter experiência e ter cultura. O bom senso também foi lembrado pelos entrevistados como necessário à atividade docente, o que sugere “que não existe nenhum conjunto de conhecimentos e de habilidades necessários ao exercício do magistério, e que basta simplesmente usar o seu discernimento” (GAUTHIER et al., 1998, p. 22).

No entanto, um dosicineiros ressalta que a prática não deve ocorrer sem uma fundamentação teórica, nem os conhecimentos teóricos devem ser dissociados da prática. Um dosicineiros licenciados, por outro lado, questiona os saberes pedagógicos e sua aplicação em espaços não-formais:

[Estou] sendo supercontraditório nesse meu discurso. Eu [estou] dizendo [...] que a formação acadêmica é importante, mas eu duvido que um doutor na universidade faça uma oficina melhor do que qualquer pessoa que faz aqui. [...] Porque é outra forma de conhecimento que não é o conhecimento acadêmico.

Os saberes docentes de um estagiário na educação básica

O último trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa que investiga como o licenciando estagiário de música desenvolve sua prática docente no estágio supervisionado a partir da articulação e mobilização de seus saberes docentes (AZEVEDO, 2006). Trata-se de um estudo de caso que envolveu observações, entrevistas semi-estruturadas e entrevistas de estimulação de recordação com Rubem, estagiário de um curso de licenciatura em música do Rio Grande do Sul.

As fontes e referências para a ação pedagógica de Rubem se fundamentam em suas experiências anteriores como aluno e como professor, na relação professor-aluno, na sua concepção de ensino e aprendizagem musical, em seus pressupostos pedagógicos, e em sua percepção sobre a turma de estágio. O estagiário relata que pesquisa em livros, mas confia, também, no seu conhecimento empírico, o que o leva a transmitir o conhecimento musical sem uma análise ou questionamentos para o ensino.

Quanto aos pressupostos pedagógicos, a ação docente de Rubem se fundamenta em princípios que o estagiário denomina de “construtivismo” e “criticismo”. O construtivismo se opõe à idéia de transmissão de conhecimento e mesmo de aula expositiva. A criticidade está associada ao seu conceito de construtivismo, e visa desenvolver um pensamento crítico para que o aluno tenha uma postura reflexiva frente às situações da vida, se opondo, assim, à idéia de uma educação reprodutiva que não ensina a pensar.

A sua concepção de professor coloca em questionamento, principalmente, o domínio dos saberes pedagógicos e dos saberes disciplinares (ou específicos). Ao ingressar na universidade, o estagiário confronta os conhecimentos musicais e pedagógicos que vai adquirindo com os conhecimentos musicais e pedagógicos vivenciados como aluno em sua aprendizagem musical inicial. Nesse confronto se forma uma concepção de ação docente que valoriza o conhecimento musical do professor, e sua forma de ensinar, ou seja: o professor deve ser um bom instrumentista e saber ensinar.

Na sua experiência de estágio, Rubem vivencia o conflito entre as suas imagens e concepções sobre ser professor e suas ações pedagógicas. O estagiário termina o estágio com muitas dúvidas em relação: ao controle da turma em termos de autoridade e disciplina; ao interesse dos alunos pelo conhecimento musical; e ao seu domínio do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a sua imagem de professor compreende saberes referentes ao conhecimento específico, ao “conhecimento pedagógico do conteúdo” (SCHULMAN, 1987), aos procedimentos didáticos, e ao controle de turma.

Ao ser levado a pensar sobre suas ações, o estagiário reflete sobre o conhecimento específico e pedagógico e concorda com a necessidade de estar sempre pesquisando, verificando a fonte das informações do conteúdo a ser ensinado e conhecendo outras formas de se criar situações pedagógicas para desenvolver a aprendizagem musical.

A relação entre os resultados de pesquisas e percepções de licenciandos

Com base nos resultados aqui expostos, bem como nos de outros trabalhos ligados à temática (GAUTHIER et al., 1998; BEINEKE, 2000; TARDIF, 2002; BELLOCHIO, 2003; ARAÚJO, 2005, entre outros), temos procurado definir, em nossos currículos e planos de ensino, quais seriam os saberes pedagógicos e específicos necessários à formação dos professores de música. Do mesmo modo, reconhecendo a importância da experiência para a construção e crítica desses saberes, tentamos articulá-los com as realidades e práticas de ensino de nossos licenciandos, para que possam orientar e fertilizar seu trabalho docente.

No entanto, essas intenções e práticas, fundamentadas em conceitos e resultados sistematizados, parecem ir de encontro a concepções de nossos próprios licenciandos, como revelam depoimentos registrados em comunidades do orkut. Uma dessas comunidades é dedicada a um professor bastante admirado do curso de música da UFRGS, que ministra uma disciplina comum ao bacharelado e à licenciatura. Uma aluna que havia iniciado o curso de licenciatura naquele semestre relata um acontecimento bem-humorado da aula do professor. Ao final, comenta que “é por essas e outras que acho esse cara o máximo. E com uma didática maravilhosa, mesmo que contrarie tudo que aprendemos em outras aulas...”, provavelmente se referindo às disciplinas pedagógicas e pedagógico-musicais específicas do curso de licenciatura, espaço especialmente destinado à discussão sobre a “didática”.

Em seguida, uma outra licencianda comenta que esse professor “contraria tudo que nós aprendemos na licenciatura sobre dar uma aula boa, mas ele dá a melhor aula que qualquer pessoa que eu conheça possa ser capaz de fazer”.

Cabe perguntar: o que ensinamos nos cursos de licenciatura sobre o que é uma boa aula? Que didática é essa que utilizamos, defendemos ou ensinamos que não encontra ressonância com outras didáticas consideradas “maravilhosas”?

Recorremos mais uma vez ao orkut. Em uma comunidade de alunos de diversos cursos de licenciatura da UFRGS, encontramos severas críticas aos professores responsáveis por ministrar as disciplinas pedagógicas da grande maioria dos currículos da universidade:

[...] tudo que nós estamos tratando nesse tópico de forma descontraída reflete o péssimo nível dos professores [...]. As disciplinas praticamente não têm conteúdo, pois os nomes das cadeiras mudam, mas as aulas SÃO IGUAIS! Os professores são visivelmente incompetentes e sem fundamento, eles querem falar de didática, mas não se dão conta de que eles próprios não têm didática nenhuma! O que mais me impressiona é que eles querem falar de subjetividade, porém eles próprios não respeitam isso, tudo que eles falam é lei e que ninguém ouse discordar; falam

também em especificidade e individualidade, no entanto oferecem uma disciplina chamada "Didática Geral", como se existisse um método didático único e arrogante que se aplicasse a todas às áreas. Esses professores atuando são a anti-didática e infelizmente nós temos que ser submetidos a isso.

É possível que as concepções dos alunos sobre uma “didática maravilhosa” e a crítica aos professores de didática e das demais disciplinas pedagógicas tenham relação com a idéia de que o domínio dos saberes específicos é suficiente para a atuação docente, a exemplo dos oficinairos investigados por Almeida (2005). Depoimento encontrado em uma terceira comunidade do orkut, dedicada a outro professor do curso de música da UFRGS, corrobora essa visão.

na minha opinião, [esse] professor é um dos melhores profissionais que já conheci, super-inteligente e interessado no aprendizado. A aula dele sempre foi meio sonolenta (desculpa, professor), mas acho que, pra digerir tanta informação, só dormindo um pouco [...] [ELE] SABE MUITO! O cara manja de Filosofia, Estética, Harmonia, Análise, Composição... Enfim, o cara sabe.

Por outro lado, sem pretender oferecer respostas definitivas, precisamos refletir sobre o modo pelo qual temos nos relacionado com os saberes pedagógicos. Estaríamos banalizando o pedagógico, reduzindo-o a conceitos descolados das realidades? Reduzindo-o a prescrições de estratégias padronizadas de ensino e formas de organização das aulas? Desvinculando-o dos saberes específicos?

Talvez ainda seja preciso realizarmos um diálogo mais profundo com a pedagogia, no sentido de melhor compreender suas características e finalidades para a educação musical. Mais que diálogo, parece ser preciso que nos apropriemos, de fato, do pedagógico como saber específico do campo da educação musical¹. Se necessitamos dos saberes pedagógicos para a docência de música, eles se tornam saberes específicos da educação musical. Isso nos impõe a necessidade de não mais concebê-los como externos ao nosso campo ou somente tomá-los por empréstimo. Ao se tornarem específicos, talvez assumam especificidades próprias da área de música.

Nesse sentido, para avançarmos na definição e no entendimento dos saberes necessários à docência de música, parece ser relevante investigar como se configuram os saberes pedagógicos em diferentes situações de ensino e aprendizagem de música, partindo de práticas reais e diversificadas, adotando uma perspectiva de “dentro para fora” e assumindo os saberes pedagógicos como saberes específicos da educação musical.

¹ Essa idéia foi defendida pela professora Terezinha Rios em relação ao ensino de filosofia, no Simpósio Docência e Saberes Pedagógicos, realizado durante o XIII EndiPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado em Recife/PE, entre 23 e 26 de abril de 2006.

Referências

- AFONSO, Almerindo J. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, António J.; STOER, Stephen R. (Org.). *A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Edições Afrontamento, 1992.
- ALMEIDA, Cristiane M. G. *Educação musical não-formal e atuação profissional: um survey em oficinas de música de Porto Alegre – RS*. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- ARAÚJO, Rosane C. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. 2005. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- AZEVEDO, Maria Cristina C. C. A prática docente de Rubem: saberes pedagógicos e específicos no estágio curricular supervisionado em música. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife: 2006, p. 1-14. 1 CD-ROM.
- BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. 2000. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BELLOCHIO, Cláudia R. Saberes docentes do educador musical: uma construção na prática profissional. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: 2003, p. 174-181. 1 CD-ROM.
- COLOM, Antoni J. La educación urbana. In: SARRAMONA, Jaume; VÁZQUEZ, Gonzalo; COLOM, Antoni J. *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1998a. p. 105-126.
- _____. Planificación de la educación no formal. In: SARRAMONA, Jaume; VÁZQUEZ, Gonzalo; COLOM, Antoni J. *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1998b. p. 165-200.
- DEL BEN, Luciana M. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. 2001. Tese (Doutorado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Trad. de Francisco Pereira. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, José. O que são os conteúdos do ensino? In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998. p. 149-195.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, abr./nov., p. 50-73, 2000.
- PIMENTA, Selma G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SCHUTZ, Alfred. *Fenomenologia e relações sociais*. Organização e Introdução de Helmut R. Wagner. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching: Foundations of New Reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n° 1, pp. 1-22, February 1987.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VÁSQUEZ, Gonzalo. La educación no formal y otros conceptos próximos. In: SARRAMONA, Jaume; VÁSQUEZ, Gonzalo; COLOM, Antoni J. *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1998. p. 11-25.

Soluções para problemas corporais no ensino-aprendizagem da performance musical: percepções de professores de instrumento

Patrícia Lima Martins Pederiva

Universidade de Brasília (UNB)
pat.pederiva@uol.com.br

Afonso Celso Tanus Galvao

Universidade Católica de Brasília (UCB)
agalvao@pos.ucb.br

Resumo: Esta pesquisa focalizou a relação músico-corpo-instrumento no contexto ensino-aprendizagem de uma escola de música em Brasília, D.F. A investigação teve como objetivo explorar soluções propostas pelos professores para problemas relacionados ao trabalho pedagógico. Foram entrevistados em profundidade 10 professores de instrumentos musicais variados que lecionam para diversas faixas etárias, predominantemente adolescentes. Além disso, três entrevistas de grupo focal foram também conduzidas. Os participantes foram nomeados pelo instrumento que tocam, e indicaram conhecimentos que gostariam de obter para melhor ensinar, bem como para compreender a relação músico-corpo-instrumento em uma perspectiva mais ampla e sistematizada.

Introdução

Buscou-se nesta pesquisa, junto aos professores, apreender possíveis caminhos pedagógicos a serem trilhados para auxiliar no trabalho com o corpo em sala de aula. Assim, os docentes sugeriram: – o oferecimento de cursos pedagógicos e preventivos que preparem tanto o professor quanto o aluno para aprenderem a lidar com o corpo. Estes cursos contemplariam a utilização de técnicas corporais, prática de atividade física, geração de conhecimentos sobre a atividade corporal do músico, uso de acessórios ergonomicamente corretos, respeito as diferenças, utilização de instrumentos de melhor qualidade, adaptabilidade e oferecimento de acompanhamento físico e psicológico ao aluno. Estes são os temas que esta pesquisa buscou explorar.

Formação de professores na área do corpo

Os participantes sugerem que os caminhos para solucionar os problemas no ensino-aprendizagem de instrumentos musicais passariam pela construção de pedagogia dos diversos instrumentos, estudos sobre aprendizagem desenvolvimento motor, estudos sobre corpo e anatomia. As falas apontam para a necessidade dos cursos de formação de professores de instrumento incluir em seus currículos disciplinas que orientem o docente para o trabalho com o corpo, bem como de cursos de reciclagem que o informe e prepare tecnicamente. Os entrevistados revelam agir com base na experiência, indicando temer situações desconhecidas pelas quais nunca tenham passado.

Se eu estivesse começando agora, gostaria de fazer um trajeto completamente diferente [...] ser alertado para estudar sobre ergonomia [...] educação física, anatomia, fisiologia. O curso de música tinha que incluir muita noção de anatomia, fisiologia, ergonomia, tinha que incluir tudo isso, educação motora, postura. (“Violão”)

Técnicas corporais

As diversas técnicas corporais citadas pelos participantes, tais como a Técnica Alexander, técnicas respiratórias, postura, *yoga*, massagem, fisioterapia, pilates, entre outras, foram sugeridas pelos professores como possibilidades na solução dos problemas corporais, principalmente relacionados à postura. As diversas técnicas, segundo os professores, além de contribuírem para a prevenção, se utilizadas na aprendizagem de instrumentos musicais, poderiam tornar mais fáceis a interação entre corpo e instrumento.

Os docentes revelam ainda o desejo de compreender melhor o corpo do aluno, de ter um “olho clínico” para problemas de ordem física, o que, segundo eles, poderiam obter se tivessem experiência similar aos massagistas, os quais são capazes de reconhecer e localizar tensões. Professores também lamentam que, em seu período de aprendizagem não tenham ouvido falar de técnicas que os teriam ajudado a aliviar dores e tensões, tais como Pilates.

Eu acho que muita coisa pode ser adaptada [...], por exemplo, a Técnica Alexander. Eles têm trabalhos maravilhosos que nos auxiliam muito. (“Piano”)

Atividade física

Para os participantes, a natação, a hidroginástica, a musculação, bem como a própria ginástica, seriam tipos de atividade física que contribuiriam para o trabalho de reforço muscular necessário ao trabalho do músico, melhorando a sua resistência física, sua coordenação motora, bem como o seu bem estar geral. A aprendizagem nos instrumentos demanda preparo físico específico, necessitando de fortalecimento de determinadas regiões, tais como costas, ombros, braços e mãos. O despreparo físico seria um empecilho para aprender o instrumento, e cuja solução, segundo os entrevistados, seriam atividades fora de sala de aula, que preparem a musculatura dos alunos para exercer a atividade no instrumento.

Teria que ser com exercício e com alongamento, teria que ser fora do instrumento, com tudo, alongamento e hidroginástica. (“Violoncelo”)

Geração de conhecimento sobre a atividade corporal do músico

A necessidade de geração de conhecimentos sobre o corpo na atividade musical é citada pelos professores entrevistados como sendo uma das soluções para a resolução dos problemas presentes em suas práticas. Os docentes sugerem que sejam realizadas análises do movimento corporal do músico em aprendizagem, pois se faz necessário reconhecer as possibilidades corporais de cada um, principalmente das crianças em fase de desenvolvimento motor. Indicam também que sejam criados métodos que considerem a pedagogia específica de cada instrumento, já que os diversos instrumentos demandam diferentes modos de interação com o corpo. Apontam, ainda, para a necessidade de tradução da literatura sobre o tema, que se encontra em grande parte em língua inglesa, apesar de que também a literatura internacional ainda apresenta carência de investigações que compreendam a relação músico-corpo-instrumento no processo ensino-aprendizagem.

Métodos que identificam e resolvem os problemas [...] eu nunca vi nenhum [...] problema desse jeito você resolve assim...faltam trabalhos específicos [...] a gente podia fazer um livro disso aí. (Grupo focal/ “Sopros”)

Uso de acessórios ergonomicamente corretos

Materiais de apoio, tais como queixeira ou talabarte, necessitam ser repensados a partir de modelos ergonômicos. Os docentes citam que o uso de aparelhos, tais como um bocal especial que ajudar a controlar a pressão, deveria ser mais divulgado entre professores e utilizado por alunos. Os acessórios, como sugerem em suas falas, deveriam ser mais anatômicos e confortáveis, a favor da aprendizagem musical.

O que eu observo é a falta de acessórios adequados para os alunos, para que eles fiquem bem com os instrumentos. (ALCESTE/ grupo focal)

Respeito às diferenças

Fazendo referência ao biotipo, e também à individualidade de cada aluno, os entrevistados sugerem que o respeito às diferenças é essencial para que a aprendizagem no instrumento aconteça de forma natural e saudável. Os participantes recomendam que professores devem estar em alerta sobre as questões individuais, para além de uma “técnica única”, que procura igualar e acaba por excluir. Alunos possuem corpos físicos diferentes, manifestam diferentes emoções e têm ritmos de aprendizado e histórias de desenvolvimento diversas. Desse modo, não se pode impor padrões únicos de aprendizagem, o que os docentes traduzem como falta de ética e desrespeito ao aluno.

O segredo é você tentar descobrir o que é melhor para o aluno. (“Piano”)

Uso de bons instrumentos

Tais como os acessórios, os professores crêem que os instrumentos também deveriam ser repensados a partir de uma perspectiva mais moderna, serem adequados ergonomicamente, o que evitaria, por exemplo, esforços excessivos em relação à sonoridade. Os entrevistados revelam que, no Brasil, os instrumentos não são de boa qualidade, ou muito caros para serem importados. Para os participantes, bons instrumentos evitariam esforços excessivos e dariam ao aluno maior prazer de tocar, devido à boa sonoridade e conforto.

Eu acho que tendo um instrumento de qualidade... (“Sopro” / grupo focal)

Acompanhamento físico e psicológico

A fala a seguir, revela o desejo que os músicos em formação venham a possuir acompanhamento físico e psicológico, tal como os atletas, já que o músico, segundo os entrevistados, também é um profissional do movimento, mas que não possui tal “regalia”, como manifestou a professora na fala a seguir. A docente diz se sentir como uma “treinadora” que, apesar de não estar preparada em completo para trabalhar com o corpo do aluno, se esforça para tal.

Tem que ter um acompanhamento físico e psicológico. (“Oboé”)

Discussão

Os diversos tipos de soluções indicadas pelos professores sugerem reflexão sobre a sua formação acadêmica. Os participantes se manifestaram sobre o quanto a universidade não os preparou para atuar com os corpos de seus alunos em sala de aula. Assim, falar sobre soluções de problemas corporais também é falar de reformulações na estrutura curricular que faz parte da formação de professores de instrumentos musicais. É também iniciar discussões sobre o que seja necessário para esse processo, para além do código musical em si.

Para Sloboda (1988), o desenvolvimento musical acontece nos planos físico, emocional e “cognitivo”. O desenvolvimento da consciência corporal representaria a busca pela unidade psicofísica no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais.

Reich (citado por GONÇALVES, 1984) argumenta que movimentos de um indivíduo são altamente expressivos. Desse modo, haveria grupos musculares dinamicamente responsáveis pela expressão de determinado conjunto de emoções. A repressão de emoções corresponderia à formação de uma couraça muscular.

Para Husserl (1994), todo ato é consciente e consciência de qualquer coisa. Vivências são percebidas no sentido de uma consciência interna, podendo não ser visadas no sentido de “estar-voltado-para-visando”. Vivências tocadas pelo “olhar” dar-se-iam como algo duradouro. O autor denomina essas vivências de unidade de consciência interna, que seriam também uma consciência perceptiva.

Segundo Merleau-Ponty (1999), o saber científico desloca a experiência, em que se desaprende a ver, ouvir e sentir em geral, para deduzir da organização corporal, bem como do mundo tal como concebe o físico, aquilo que se deve ouvir, ver e sentir. A percepção sinestésica é assim a regra, e não a exceção.

A Técnica Alexander (GELB, 1993) e a Eutonia são as técnicas mais apontadas pelos professores como solução para o desenvolvimento da consciência corporal. Eutonia quer dizer tensão harmônica, busca pelo equilíbrio das diversas tensões existentes no corpo. O método busca também a unidade psicofísica, reduzindo os gastos corporais e permitindo maior consciência proprioceptiva (ALEXANDER, 1983).

Seres humanos são diferentes entre si. Cada pessoa é única em sua constituição física. Assim, é importante adequar sistemas de ensino a demandas específicas individuais que têm como base um corpo que é único (SCHMIDT; WRISBERG 2001).

Segundo Le Boulch (1987), para fazer uso das possibilidades corporais é necessário um trabalho psicomotor geral, em que se busca desenvolver a percepção do corpo. À medida que se fortalece a conscientização interna dos diferentes segmentos corporais, a disponibilidade geral também melhora. Nesse sentido, Schmidt e Wrisberg (2001) afirmam que a configuração do corpo é um fator que influencia na performance das pessoas.

A utilização de instrumentos e acessórios adequados, no que se refere ao peso, altura, tamanho em todas as suas dimensões, poderiam evitar sobrecarga na relação corpo-instrumento-acessórios, passando esses elementos a serem aliados do aluno em aprendizagem. Caberia ao professor a administração desses recursos, dentro das possibilidades em contexto, o que não impede a investigação sobre acessórios e instrumentos mais ergonômicos.

Reflexões finais

As soluções sugeridas pelos docentes indicam que a formação do professor de instrumento está muito aquém da demanda de conhecimento teórico e prático necessário para a construção de um “corpo-músico” saudável. As soluções recomendadas pelos participantes revelam o quão

necessário se faz o diálogo com outras áreas do saber, já que os resultados não se restringem ao campo de conhecimento musical.

Portanto, a Música, enquanto ciência, não conseguiria responder sozinha a tais questões. Uma interface possibilitaria a aquisição do suporte necessário, em termos de reflexão e prática, ajudando a solucionar os problemas existentes.

Referências

ALEXANDER, G. *Eutonia: um caminho para a percepção corporal*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

GELB, M. *O aprendizado do corpo: introdução à técnica Alexander*. São Paulo; Martins Fontes, 1987.

GONÇALVES, W.; MAGALHÃES, L.; REIS, A. Teoria da personalidade em Freud Reich e Jung. In: RAPPAPORT, R. (Coord.) *Temas básicos em psicologia*. v 7. São Paulo: EPU, 1984. p. 63-122.

HUSSERL, E. *Lições para uma fenomenologia da consciência interna do tempo*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1994.

LE BOULCH, J. *Educação Psicomotora: a psicocinética na idade escolar*. Porto alegre: Artes Médicas, 1988.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCHMIDT, R.; WRISBERG C. *Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema*. 2. ed., Porto Alegre: ARTMED, 2001.

SLOBODA, J. *The musical Mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon, 1988.

Sons, silêncios e músicas: memória das práticas musicais escolares no Colégio Pedro II

Inês de Almeida Rocha

Colégio Pedro II

ines.rocha@oi.com.br

Resumo: Este trabalho é um Relato de Experiência que trata de atividade envolvendo a Disciplina Educação Musical em participação ao Projeto de Atividade Interdisciplinar, vinculado ao Departamento de História, desenvolvido em turmas de 8ª. Série do Ensino Fundamental da Unidade Centro do Colégio Pedro II. Com o título *Gente e coisas no mundo da educação*, o projeto será desenvolvido ao longo do período letivo de 2006 envolvendo as diversas disciplinas da proposta curricular. O objetivo deste texto é refletir sobre aspectos que envolvem a participação da música no projeto. O trabalho se propõe a analisar a concepção das professoras de história sobre a integração da Educação Musical na proposta, as possibilidades efetivamente musicais a serem desenvolvidas e os lugares de memória das práticas musicais escolares, fundamentado pelo pensamento de Nora e Swanwick.

Este texto é um relato de atividade em desenvolvimento no período letivo de 2006, nas turmas de 8ª. Série do Ensino Fundamental da Unidade Centro do Colégio Pedro II¹. São três turmas, com cerca de 35 alunos em cada uma que têm dois tempos de aula semanais de música.

No início do período letivo, em reunião do Conselho Pedagógico Administrativo Setorial (COPAS)², que reúne diversos representantes da Unidade Escolar, a professora de História e Coordenadora da 7ª e 8ª. Série, Ana Beatriz Frazão Ribeiro e a coordenadora no Núcleo de Documentação e Memória, Vera Cabana, divulgaram o Projeto *Gente e coisas no mundo da educação*, vinculado ao Departamento de História³, convidando as equipes pedagógicas a participar com atividades relacionadas às suas disciplinas. O presente trabalho visa relatar como a Disciplina Educação Musical pretende atuar e busca tecer algumas reflexões sobre a relação entre a música e outras disciplinas.

Trata-se de um projeto que

objetiva contribuir para o estudo da História da Educação, principalmente do Rio de Janeiro e do Colégio Pedro II. Integrado à postura pedagógica desenvolvida pelo

¹ O Colégio Pedro II foi fundado em 1837, e tem várias Unidades Escolares no Rio de Janeiro: Centro (apenas turmas de 5ª a 8ª Série e Ensino Médio); São Cristóvão, Tijuca, Engenho Novo, Humaitá (turmas de SI ao Ensino Médio); Realengo e Niterói (apenas Ensino Médio).

² Conselho Pedagógico Administrativo Setorial (COPAS) reúne a Direção da Unidade Escolar e representantes de diversos setores: Direção Adjunta, Sesop (orientação pedagógica), Secretaria, Coordenadores de equipes de disciplinas, Coordenadores de Série, APA (Associação de pais), Grêmios Estudantil, NUDOM (Núcleo de Documentação e Memória), Biblioteca, e eventualmente algum outro representante de setor para informes e deliberações que se façam necessárias.

³ Os professores supervisores deste projeto são professores do Departamento de História do Colégio Pedro II: Ana Beatriz Frazão Ribeiro, Beatriz Boclin, Eunice, Vera Cabana.

Departamento de História em consonância com as atividades realizadas pelo NUDOM⁴, pretende desenvolver com os alunos um grande estudo sobre objetos, monumento e pessoas que integram a memória da educação no Brasil. Apoiado por instituições como a *Folha Dirigida*⁵, pretende construir um amplo material iconográfico e textual, transformado posteriormente em livro para editoração.⁶

Apesar do projeto ter sido concebido para a 7ª e 8ª Série, apenas a 8ª Série da Unidade Centro e Unidade Tijuca participarão no ano letivo de 2006. Todas as disciplinas⁷ foram convidadas a integrar a proposta com atividades, seja ao longo do ano ou em algum momento específico, analisando material iconográfico ou elaborando textos. Está programado um cronograma de atividades dividido em três Unidades, cada uma referente aos períodos trimestrais em que a escola se organiza⁸:

	Unidade I	Unidade II	Unidade III
Incentivação	Música: Almanaque (Chico Buarque)	Música: Gente (Caetano Veloso)	Música: Vamos à luta (Gonzaguinha), Herdeiros do Futuro (Toquinho) e Canción por la Unidad de Latinoamerica
Temas	<i>A materialidade da História: Documentos / Monumentos da Educação no Brasil</i>	<i>A personificação da História: Agentes da Educação no Brasil</i>	<i>Construindo a memória: organização/sistematização de material</i>
Enfoque	Arquitetura, cômodos construções, uniformes, móveis, instalações, reálías (objetos e reproduções de objetos)	Professores, funcionários, ex-alunos, ex-professores e pais	Organização de exposição e apresentação final do projeto

⁴ Núcleo de Documentação e Memória, com sede na Unidade Centro do Colégio Pedro II sob a Coordenação da professora Vera Cabana.

⁵ Periódico destinado a divulgar assuntos relacionados à Educação e a Concurso de ingresso de alunos ao ensino público, particular e concurso para professores

⁶ RIBEIRO, Ana Beatriz Frazão. *Projeto de atividade interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2006. (Reprodução xérox para divulgação interna sobre o projeto)

⁷ A 8ª. Série tem aulas de: Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, Francês, Educação Artística (artes visuais), Educação Musical, Educação Física, História, Geografia, Ciências e Desenho.

⁸ RIBEIRO, Ana Beatriz Frazão. *Projeto de atividade interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2006. (Reprodução xérox para divulgação interna sobre o projeto.)

Durante a reunião de apresentação do projeto, e em reuniões posteriores, estas professoras comentaram como algumas disciplinas poderiam se engajar na proposta, demonstrando grande interesse na participação do grupo de forma ampla e diversificada. Ao se referirem à participação da Disciplina Educação Musical enumeraram algumas possibilidades, evidenciando de que forma compreendiam como poderia ser a participação da música na proposta. A preocupação com a documentação e as práticas escolares foi evidente, pois ressaltavam a importância de se registrar e analisar diversos aspectos relacionados com a documentação e prática musical que conheciam. A relação com o som, o pensar que o som e a música contêm informações musicais e extra-musicais, apesar de não verbalizado diretamente pode se percebido através do discurso das professoras. Destacaram que os alunos poderiam trabalhar com livros de música, partituras, repertório tocado ou cantado, uniformes utilizados pelo coral e grupos instrumentais, comparação entre a música cantada em outros períodos⁹ e a música cantada atualmente pelos alunos, instrumentos musicais que tocaram e músicos que estudaram ou trabalharam no colégio como professores ou funcionários.

No material escrito por elas e distribuído para divulgação constava destaque para a música como elemento motivador das atividades. Logo a seguir ao enunciado *Unidade I*, antes mesmo do título ou assunto da unidade, aparece a indicação das músicas escolhidas como *incentivação*, termo utilizado pelas professoras. O critério para a escolha destas músicas é claro: a mensagem do texto da letra cantada. Durante esta reunião inicial, solicitou-se à equipe de música se poderia trabalhar estas, ou outras músicas que se relacionassem com o projeto para uma possível apresentação dos alunos em um momento de culminância no final do ano, quando será montada uma exposição com os trabalhos.

Pode-se pensar que, mais uma vez, a participação da música é considerada como tendo a função da preparação de uma atração para a festa. Mas há que se destacar outras questões e reflexões. Uma delas é a valorização da prática sonora. A expectativa das professoras de história é que o trabalho de música, o fazer musical sonorize um momento da exposição e da solenidade reunindo os alunos em uma prática artística. As letras das músicas são portadoras de mensagens que se relacionam à proposta. Poderiam apenas ter promovido a audição da música durante a aula de História para que eles ouvissem e cantassem. Entretanto, solicitam que esta tarefa seja realizada pelo profissional de música. Esperam que aqueles que se responsabilizam por este fazer tenham participação no projeto e se dediquem ao cuidado musical desta prática. É uma forma de dar importância para a música não apenas como um recurso motivador, como está escrito no texto

⁹ Sabe-se que os alunos do Colégio, no tempo em que ainda era um Seminário, portanto, antes de 1837, eram conhecidos e valorizados na cidade por cantarem canto gregoriano e música sacra.

distribuído para os professores, mas sim como um elemento com especificidades que não são do mesmo campo de conhecimento do historiador. Obviamente que os objetos da disciplina História diferem dos objetos musicais. Cabe justamente aos professores de música um olhar voltado para questões sonoras. Contudo essa expectativa e valorização da participação da disciplina Música parece-nos bastante interessante.

Após a primeira apresentação houve uma reunião com os professores da série onde trocamos informações sobre como cada disciplina interessada estava planejando participar. Na primeira Unidade a disciplina História programou como trabalho de avaliação a elaboração de um almanaque reunindo informações, análise e registro de documentação sobre o Colégio e Educação no país. Deveriam pesquisar em livros, Internet, junto aos familiares, vizinhos, na escola, biblioteca, comércio local e outros. O material escolhido deveria ser descrito e comentado pelos alunos, identificando informações sobre local, data e outras observações pertinentes. Uniformes, cadernos, livros, utensílios escolares, diplomas, tudo deveria ser fotografado e digitalizado. Para tal, os alunos contam com uma acessoria no Laboratório de Informática orientando o uso de tecnologia. A análise do material poderia ser feita com a produção de um poema, um outro tipo de texto, uma charge, ou seja, criatividade solta e trabalho.

Nesta primeira fase, optamos por participar deste trabalho. O mesmo almanaque seria entregue para a disciplina História com cópia para a Educação Musical. Os alunos deveriam incluir documentos relativos à música e análise nos mesmos moldes solicitados pela outra professora. Este trabalho constitui parte das avaliações que os alunos farão para o trimestre.

Alguns comentários feitos pelos alunos foram curiosos: *“Como vou encontrar um caderno de música antigo? Afinal, para que alguém guardaria um caderno de música? Serve caderno do ano passado?”* Esta foi apenas uma reação inicial. Logo já estavam com outro olhar para os objetos. Na sala de música, durante outra aula, quando abri uma gaveta para pegar um material, um aluno olhava fixamente, curioso, mostrei-lhe uma camiseta guardada. Era uma camiseta usada como uniforme pelo coral de alunos. Ao oferecer para seu trabalho ele aceitou no mesmo momento perguntando sobre como poderia comentar. Orientei que pesquisasse com professores mais antigos na Unidade quem teria feito o desenho estampado na camiseta. E ele seguiu animado e agradecendo a dica.

Estamos nesta fase, portanto, orientando as pesquisas e estimulando os alunos a buscarem documentos interessantes e com significado para eles. Revelando os sons, silêncios e a música do

Colégio Pedro II, constituindo lugares de memória das práticas musicais do colégio que nos remetem ao pensamento de Nora:¹⁰

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. [...] Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transforma-los, sovalos e petrifica-los eles não se tornariam lugares de memória. É este vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento da história, mas que lhe são devolvidos. (1981, p. 13)

Para a Unidade II que trata *da personificação da história, dos agentes da educação*, planejamos entrevistas com professores, funcionários, responsáveis, ex-alunos, pessoas relacionadas ao Colégio. Esta entrevista poderá ser feita também por meio de correspondência eletrônica, quando a pessoa não puder ser entrevistada pessoalmente (caso de pessoas públicas que não tenham contato pessoal com o aluno ou pessoas que morem em outras cidades). Será uma entrevista semi-estruturada elaborada em aula. O objetivo é colher informações sobre a prática musical no colégio, e assuntos de interesse do aluno relacionados com a música no Colégio Pedro II.

Uma questão se impõe: e a música, e o som? Como se integrar sonoramente em uma proposta que não partiu de um estímulo voltado para o fazer musical. Afinal, pensar que a participação da Educação Musical é cantar a música com letra que ilustra o tema do trabalho não é a melhor opção, mas o compromisso com questões sonoras é nosso e não de outros profissionais. Como nos diz Swanwick:¹¹

O método específico de ensino não é tão importante quanto nossa percepção do que a música é ou do que ela faz. Ao lado de qualquer sistema ou forma de trabalho, está sempre uma questão final – isso é, realmente, musical? Existe um sentimento que demanda caráter expressivo e um senso de estrutura naquilo que é feito e dito? (2003, p. 58)

Todavia, descartar a possibilidade de participar de atividade que os alunos estão mobilizados certamente não é a melhor opção. Por outro lado, refletir sobre os documentos, a gente e a história da música no colégio pode ampliar a visão do aluno sobre música, o fazer musical na escola e o seu próprio fazer musical. Outra questão que torna este trabalho relevante é o envolvimento dos alunos em um processo de documentação e construção histórica. Sobre a

¹⁰ NORA Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*. (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo: PUC, 1981.

¹¹ SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

Educação Musical no Colégio há raros trabalhos escritos. Retomamos, novamente, o pensamento de Swanwick para refletir sobre este aspecto e direcionar nosso trabalho:

Olhar um eficiente professor de música trabalhando (em vez de um “treinador” ou “instrutor”) é observar esse forte senso de intenção musical relacionando com propósitos educacionais: as técnicas são usadas para fins musicais, o conhecimento de fatos informa a compreensão musical. A história da música e a sociologia da música são vistas como acessíveis somente por meio de portas e janelas em encontros musicais específicos. É apenas nesses encontros que as possibilidades existem para transformar sons em melodias, melodias em formas e formas em eventos significativos de vida.

Para a culminância, planejamos preencher com sons o espaço concedido, seja cantando as músicas programadas pela equipe de História a título de incentivo seja aproveitando o material que os alunos trarão: objetos, objetos sonoros, instrumentos musicais, discursos das pessoas, sons, músicas que os alunos costumavam cantar ou mesmo parodiar alterando a letra para falar do cotidiano escolar deles (há alguns exemplos no site do colégio), entrevistas com músicos ligados ao colégio, repertório cantado pelos alunos. A oportunidade de cantar será também a oportunidade de criar arranjo para as músicas que decidirem apresentar como produto do trabalho de pesquisa. Cada turma utilizando as potencialidades dos alunos, já que alguns tocam violão, outros teclado, percussão, flauta e outros cantam. Afinal o músico deve ir aonde o povo está... Há possibilidade de tocar, cantar, se apresentar... vamos lá!!!!

Mais uma vez, o pensamento de Swanwick traz uma reflexão, ou seria uma provocação?

A educação musical não é problemática até que venha à superfície em escolas e colégios, até que se torne formal, institucionalizada. Se queremos dedilhar um violão, entrar na trama de uma ópera de Wagner, tocar cítara ou cantar em um coro, e depois encontrar um professor, ler um livro ou participar de um grupo musical, talvez isso seja tudo o que precisamos fazer. Não é necessário formar uma comissão de currículo, produzir uma fundamentação filosófica ou escrever uma lista de objetivos. O estudante de música informal pode copiar padrões de *jazz* de gravações, perguntar aos amigos sobre digitações e padrões de acordes, aprender por imitação – “sentando-se perto de Nelly” – ou ampliar a experiência musical assistindo à televisão, escutando rádio ou explorando lojas de discos. A educação formal pode não ser necessária, embora para alguns esses sistemas formais possam ser cruciais de acesso cruciais. Para outros, a contribuição da educação institucional para a sua educação musical pessoal poderá ser negligente e, inclusive, negativa. Para muitos outros, senão para a maioria de todas as áreas dos currículos das escolas, muitas desejáveis e fáceis avenidas alternativas de acesso à música estão abertas. (2003, p. 50-51)¹²

¹² SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

Este pensamento confirma a necessidade do aluno estar envolvido em atividade que lhe seja de alguma forma significativa. Acredito que se a prática musical do colégio estivesse ligada apenas a atividades denominadas extra-classe ou em convênios com escolas de música e com organização diferente das demais disciplinas o envolvimento em projetos desta natureza não teria o mesmo caráter, ou provavelmente não aconteceria.

O que originalmente não se constituía em uma proposta musical, e sim em uma pesquisa histórica, será trabalhado aproveitando as possibilidades para criar atividades significativas de prática musical. Não se trata de um caso em que a música está em função de outro saber, ou a música figurando apenas como um recurso para incentivação (usando novamente o termo utilizado pelas professoras de história). Mas sim a música com significado para o aluno e a música se relacionando com outros saberes.

Referências

NORA Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP.* (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo: PUC, 1981.

RIBEIRO, Ana Beatriz Frazão. *Projeto de atividade interdisciplinar.* Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2006. (Reprodução xérox para divulgação interna sobre o projeto)

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente.* São Paulo: Moderna, 2003.

Superando oposições e estabelecendo relações possíveis no ensino da música

Lia Braga Vieira

Universidade do Estado do Pará
liab@amazon.com.br

Resumo: O texto apresenta resultados relacionados à pesquisa, iniciada em 2001, sobre modelos de ensino da música aplicados nos diversos contextos de educação musical, em Belém do Pará. A investigação vem sendo desenvolvida por meio das observações realizadas pela autora nas supervisões de regência de classe de alunos da disciplina Estágio do Curso de Licenciatura Plena em Música do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará. O presente trabalho expõe reflexões iniciais sobre as aulas ministradas por estagiários em Oficina de Canto Popular, quanto a como padrões conservatoriais de preparação musical, relacionados a tendências pedagógicas tradicionalista e tecnicista, podem contribuir na formação de cantores populares.

1. Introdução

A necessidade desta investigação emergiu de questionamentos finais levantados na pesquisa de Vieira (2001). Trata-se de um estudo desenvolvido em escolas públicas de educação básica, superior e profissionalizante de Belém - Pará (Brasil), que demonstrou presença do modelo conservatorial (PENNA, 1995) nos discursos dos professores a respeito de suas atuações pedagógicas. Esse modelo tem como protótipo o Conservatório de Paris, criado em 1795, que veicula uma concepção de música, de músico e de ensino musical.

Música seria toda produção fundada sobre os sistemas estabelecidos na Europa dos séculos XVIII e XIX, marcando a percepção de uma única verdade musical possível. Há, ainda, a noção de que a música emergiria de tratados e manuais de harmonia, num movimento de precedência das regras à música, que também impõe a dependência da música em relação à escrita (PENNA, 1994).

A esses problemas se soma o da concepção ocidental de músico erudito, de apelo virtuosístico, alto grau da técnica de execução musical, enfatizando os aspectos da força e velocidade a ponto de o domínio técnico ser reduzido a uma habilidade malabarística (FONTERRADA, 1993), deixando-se de lado elementos da interpretação, como expressividade e estilo, entre outros que compõem a identidade da música e do músico. Associada a essa noção está a de talento, no sentido de excepcionalidade inata, aptidão natural.

A restrição a uma verdade musical, a precedência das regras e da escrita à realização sonora identifica esse ensino com a pedagogia tradicional. Trata-se de um ensino centrado no conteúdo programático; vencer o programa previsto é o objetivo primeiro. O professor é o transmissor desse conhecimento e ao aluno cabe uma atitude passiva de receber, memorizar e

repetir o conteúdo transmitido, sem questionar ou refletir - daí FREIRE (1985) definir essa educação como "bancária". A ênfase do conteúdo recai nos saberes acumulados no passado. Essa pedagogia é, por isso, conhecida ainda como "enciclopédica" (LIBÂNEO, 1986).

Já noção de que o músico nasce pronto e, portanto, o aluno com dificuldades na aprendizagem musical (sem talento) não teria condições de ser músico, tem como efeito a imobilidade pedagógica, uma vez que o professor e o aluno nada podem fazer para superar a situação, que estaria fora do controle de ambos. Ao aluno com talento, seriam transmitidas, pelo professor, as habilidades técnicas para que alcançasse o domínio das competências de uma execução musical perfeita. Nesta perspectiva pedagógica tecnicista, o aluno deve cumprir horas diárias de treino, por meio do qual desenvolveria a mecânica e automatização dos movimentos, adestrando, desse modo, seu corpo para a execução musical.

A pesquisa sobre a presença desses enfoques pedagógicos no ensino musical em Belém tem tido sua continuidade, por meio da observação desta autora sobre as práticas educativas de alunos concluintes de curso de licenciatura em música, em diferentes campos de estágio.

O objetivo desta pesquisa tem sido, portanto, investigar o ensino de música em contextos escolares e não escolares, considerando as marcas materiais e culturais (BRAGA, 2003) desses espaços e, no seu interior, as relações entre professor e alunos e de ambos com o saber veiculado no contexto de ensino-aprendizagem.

2. Valores refutados pela educação musical atual

A pedagogia tradicionalista é refutada nos tempos atuais. Desde a Escola Nova (Renovada) de John Dewey (1859 - 1952) ou, mais remotamente, desde Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778), o aluno é colocado no centro do trabalho educativo e a sua participação ativa nele é tida como imprescindível para o seu desenvolvimento. Participação ativa significa o envolvimento não só físico (sensório-motor), mas também afetivo (emocional) e intelectual (reflexão, análise, crítica, recriação). As psicologias do desenvolvimento e da aprendizagem têm colaborado, com os resultados de seus estudos, para fundamentar a perspectiva de envolvimento integral do aluno no processo de ensino aprendizagem. Piaget (1896 - 1980) demonstrou, quer na descrição dos estágios de desenvolvimento da inteligência, quer na apresentação dos fatores e processos de desenvolvimento dessa inteligência quão imprescindível é que o professor perceba seu aluno como um ser individual e social, cujo desenvolvimento depende de estímulos e de experiências, nas quais ele participe desconstruindo e construindo o conhecimento sobre a realidade.

Jerome Bruner (1915) também colaborou para a fundamentação de uma pedagogia que tomasse o aluno como ser integral e o colocasse no centro do processo de ensino-aprendizagem. A descrição das fases de desenvolvimento cognitivo e dos modos de aprendizagem (ou formas de elaborar e representar a informação do meio ambiente, isto é, trasladar experiências a um modelo de mundo) - ativo, icônico e simbólico (BRUNER, 1976), que apontam a apreensão/ construção do conhecimento pelo corpo, pelas imagens e pelos códigos, revelam que para que ocorra aprendizagem é necessário envolver o aluno como um todo.

Esses estudos ajudaram a superar as limitações das tendências pedagógicas tradicional e tecnicista. No entanto, não as refutam completamente. Há aspectos delas que se mantêm necessários para o ensino e a aprendizagem.

3. O estágio supervisionado: *locus* de reflexão

Entende-se campo de estágio como espaço de pesquisa histórica e metodológica de ensino. É o lugar da experimentação, reflexão e avaliação para futuros professores aprenderem sobre possibilidades de ensinar, de orientar a aprendizagem.

Na supervisão de estágio, a autora vem tendo oportunidade de observar a condução de aulas por concluintes de curso de licenciatura em música. Nas sessões de orientação, a "observadora" e os estagiários conversam sobre as práticas de ensino desenvolvidas, desde o vocabulário, os gestos, a movimentação no espaço, o contato corpo a corpo com o aluno, a seleção de conteúdos e repertório, atividades, critérios e procedimentos de avaliação.

Há dificuldades dos estagiários, especialmente, na elaboração, organização e condução das atividades. Há uma confusão entre o aluno estar fazendo alguma tarefa e estar em atividade. Estar em atividade significa participação real que envolve o indivíduo como um todo e lhe permite contribuir com aquilo que realiza. Em algumas aulas, é possível ver os estagiários iniciarem com explicações orais, com exemplos escritos em pentagrama no quadro sobre a teoria a respeito do que os alunos irão realizar, antecipando as regras à prática, interditando a construção do conhecimento, colocando os alunos em situação passiva, mediante uma transmissão verbal e abstrata de conteúdo. Em seguida, os alunos executam o que lêem no quadro ou o que copiaram no caderno ou imitam a execução do professor. Ao final, após exaustiva repetição sem sucesso na execução, é-lhes recomendado que treinem em casa. Vêm-se, então, rostos frustrados, tanto dos estagiários quanto de seus alunos. Trabalho anterior, apresentado em congresso (I Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, UFPB, 2003), tratou dessa situação, refletindo sobre como estagiários constroem seus modos de ensinar e como os impõem aos seus alunos, em uma análise sobre as disposições

pessoais, sociais e as restrições do campo que os fazem atuar sob as tendências pedagógicas tradicionalista e tecnicista no processo de ensino-aprendizagem musical.

Neste ano de 2006, tem sido possível assistir aulas de uma oficina de canto popular, desenvolvida na própria universidade, ministrada por uma cantora de formação escolar lírica, um cantor de formação escolar popular (ambos atuam como cantores de bandas populares) e uma pianista de formação erudita, que dá aulas em conservatório, como monitora, substituindo professores.

As aulas de oficina de canto popular reúnem grupo entre oito e dez alunos, realizadas semanalmente, com duas horas e meia de duração e dividem-se em quatro partes. A primeira, teórica, é dirigida pela pianista que expõe sobre elementos da teoria musical ou sobre aspectos da anatomia, da biologia e da fisiologia do corpo e em especial do aparelho fonador (essa estagiária está cursando a graduação em Farmácia, o que lhe tem dado condições de explanar sobre esses últimos temas das áreas das Ciências Biológicas e da Saúde). A segunda parte da aula trabalha alongamento, relaxamento e coordenação motora e é conduzida pela estagiária da área de canto. A terceira parte da aula, orientada por um estagiário também da área de canto, abrange os vocalizes. A última parte da aula dura cerca de quarenta a quarenta e cinco minutos e é dedicada à execução de repertório de livre escolha pelos alunos. Cada aluno canta uma música e é orientado tecnicamente pelos estagiários a superar suas dificuldades.

Essas aulas, à medida que vêm acontecendo, revelam enorme prazer, satisfação dos estagiários e de seus alunos. Os exercícios permitem a estes últimos entender e participar do que estão realizando em constante interação entre si e com os estagiários.

Não obstante o envolvimento dos estagiários e dos alunos durante as aulas, não foi possível notar uma melhoria significativa no desempenho dos alunos, esperada pela autora. Em sessão de orientação, ela destacou alguns fatores que julgou estarem interditando o progresso na performance dos alunos:

- Os alunos não anotavam as seqüências dos exercícios corporais e vocais, que lhes permitiriam estudar em casa nos sete dias de intervalo entre as aulas semanais;

- Os alunos não traziam o texto da música para que os estagiários acompanhassem a execução e marcassem os trechos com problemas, tampouco os alunos anotavam as observações dos estagiários sobre como superar as dificuldades de execução do repertório cantado por cada um, para estudarem em casa;

- Os alunos não retornavam, na aula seguinte, com a música executada na aula anterior e os estagiários não tinham oportunidade de observar a superação dos problemas;

- Os estagiários não demonstravam modelos de solução técnica para os problemas identificados, não solicitavam a repetição dos trechos tecnicamente corrigidos para fixação e tampouco cobravam o treino individual diário dos alunos.

Esses itens normalmente estão presentes nas aulas frustrantes que a autora vem assistindo ao longo dos dezessete anos em que orienta estagiários no ensino da música. Essa iniciativa é trazida da formação que em geral estes receberam nas aulas de conservatório ou com profissionais ali formados, onde/ com quem quase sempre estudaram ou ainda estudam música. Alguns deles constituem-se aspectos áridos, relacionados ao adestramento do corpo para a execução musical e identificam-se com as tendências pedagógicas tradicionalista e tecnicista.

Os estagiários surpreenderam-se por não terem se dado conta desses itens, especialmente porque fazem parte de suas formações musicais escolares, tomadas como orientações técnicas básicas no preparo de suas performances também como músicos populares. Além disso, a necessidade da inserção desses aspectos no ensino da música já vem sendo abordada criticamente desde as primeiras aulas da licenciatura, em debates sobre temas que envolvem os termos "aprendizagem" e "adestramento" em seus significados para o alcance dos objetivos relacionados aos eixos da produção, da apreciação e da contextualização no ensino da música (BRASIL, 1998; DUARTE JR., 1995; SWANWICK, 2003).

Os estagiários concluíram que há fatores da pedagogia tecnicista que são necessários ao ensino da música, como situações que envolvem o condicionamento físico - preparação de músculos, coordenação motora, visando obter controle do peso, domínio do espaço, do tempo, da altura e do timbre na execução. Em algumas situações, além da repetição contínua para o condicionamento, é necessária a imitação de um modelo de solução técnica.

Entenderam, ainda, que a escrita é importante recurso se utilizada de acordo com seu sentido original, datado da Idade Média (RAYNOR, 1981), de auxílio à memória, isto é, para lembrar o texto musical e como deve ser tocado ou cantado. Mesmo na música popular, onde a liberdade de realização é uma característica marcante, há aspectos que não podem ser esquecidos, sem que se corra o risco da distorção.

Do mesmo modo, saberes acumulados durante séculos fundamentam a contextualização, que permite a compreensão e a apreensão de técnicas e estilos característicos de obras de diferentes sociedades, em seus tempos, espaços geográficos, mentalidades.

4 À guisa de conclusão

Não raro, um olhar um pouco mais atento pode dar conta de um etnocentrismo dissimulado, isto é, uma liberdade que estabelece opostos e, com isso, divide, subtrai, exclui. Nesse caso, verga-se radicalmente a vara e deixa-se de lado o que permanece essencial.

Podem-se levantar pelo menos duas hipóteses sobre por que isso acontece no contexto ora investigado. Uma delas está relacionada às restrições do próprio Estágio, que é uma disciplina de conclusão de curso. Os estagiários que optam por desenvolver sua prática de ensino por meio de oficinas "têm" que conseguir manter um número mínimo de alunos em suas classes; caso contrário, ficarão sem campo de estágio. Isto pode levá-los a conduzir as aulas evitando pressionar os alunos com exigências quanto ao aproveitamento, evitando a evasão.

A segunda hipótese está relacionada valores internalizados pelos estagiários, que os levam a não identificar a prática de ensino de uma oficina de música com as orientações escolares da música erudita, onde receberam ou ainda recebem formação. Aquela teria caráter de curso livre, de compromisso em curto prazo, num plano superficial de experiência apenas inicial. Portanto, nessa situação não caberiam exigências em torno da conduta dos alunos. É possível que aqueles valores incorporados tenham levado os estagiários, especialmente os dois que estudam canto em escola especializada e cantam em bandas populares, a esquecer que foram buscar em conservatório o suporte de que careciam em suas práticas de trabalho e que a repetição de um modelo e o condicionamento do corpo para uma performance fazem parte das formalidades ou regras mesmo de uma educação informal (GOMES, 1999; PRASS, 1999; RIOS, 1995; SANTOS, 1986).

Deve-se buscar, também, nesta pesquisa, a compreensão dos comportamentos dos alunos: por que não fazem anotações das aulas, não levam os textos das músicas para as aulas, não registram as contribuições técnicas dos estagiários, não retornam com as músicas treinadas ou por que não as treinam? Afinal, estes são traços inerentes e incorporados durante toda a vida escolar. Emergem, então, outras perguntas: como os alunos vêem essas aulas de canto popular? Como eles vêem o canto popular? Como eles vêem os estagiários? Será necessário um pouco mais de tempo para estabelecer diálogo com eles, conhecer suas disposições, obter-lhes respostas enquanto dados para analisar e entender suas posturas.

No entanto, aquelas duas hipóteses já emergem aqui como fatores que podem marcar a construção dos saberes profissionais do professor de música. Espaços como o Estágio Supervisionado devem constituir-se lugares de reflexão sobre esses saberes e as ações que geram, a fim de compreendê-las e, quando necessário, superá-las.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAGA, Laíses do Amparo. *Práticas pedagógicas: marcas subjacentes e reflexos persistentes no cotidiano escolar*, 2003, 352 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte.

BRUNER, Jerome S. *Uma nova teoria da aprendizagem*. Tradução Norah Levy Ribeiro. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1976.

DUARTE JR., João-Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. A educação musical no Brasil - algumas considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais...* Salvador: Gráfica P & A, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GOMES, Celson Henrique Sousa. Formação e atuação de músicos nas ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida. *Em Pauta - Revista do Curso de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Música da UFRGS*, Porto Alegre, n.14/15, p.35-48, nov. 1998 - abr. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1986. (Coleção Educar; 1)

PENNA, Maura. O desafio necessário: por uma educação musical comprometida com a democratização do acesso à arte. *Educação Musical - Cadernos de Estudo*, São Paulo: Atravez, n. 4/5, p.15-29, nov. 1994.

_____. Ensino da música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa : Ed. Universitária/ Universidade Federal da Paraíba, 1995. p.129-140.

PRASS, Luciana. Saberes musicais em uma bateria de escola de samba (ou porque “ninguém aprende samba no colégio”). *Em Pauta - Revista do Curso de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Música da UFRGS*, Porto Alegre, n.14/15, p.5-18, nov. 1998 - abr. 1999.

RAYNOR, Henry. *História social da música: da Idade Média a Beethoven*. Tradução Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

RIOS, Marialva. Educação musical informal e suas formalidades. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 1995, Goiânia. *Anais...* Goiânia: [s.n.], 1995.

SANTOS, Regina Márcia Simão. *A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares*, 1986, 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Jesus de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará*. Belém: CEJUP, 2001.

Transmissão de instrumentos tradicionais japoneses para crianças em contexto transterritorial

Alice Lumi Satomi

Universidade Federal da Paraíba

alicelumi@gmail.com

alicelumi@oi.com.br

Resumo: Nos últimos dez anos, eu venho observando as aulas, ensaios e apresentações dos grêmios musicais pertencentes à Associação Okinawa do Brasil (AOB), Associação Brasileira de Música Clássica Japonesa (ABMCJ) e grupo Miwa. Os grêmios da primeira associação desenvolvem um repertório local, da região de Ryūkyū e a segunda, um repertório de extensão nacional. A participação específica de crianças é rarefeita, exceto nas escolas do membranofone *taiko* da Associação Okinawa. Nas escolas da corrente Ikuta – grupo Miwa e Grupo Seiha Brasil de *Koto* (pertencente a ABMCJ) – a presença de crianças varia entre quatro a seis meninas. E nas escolas de Ryūkyū, notou-se a participação de quatro crianças aprendendo *sanshin* e de apenas uma sendo instruída no *kutū*. Na corrente Kinko há apenas uma criança sendo iniciada no *shakuhachi*, com seu avô. O presente artigo comenta a transmissão musical, destacando a rapidez e eficiência das estratégias da memória aural, do sistema de notação musical e dos recursos mnemotécnicos. Explorando as razões, motivações e projeções em torno do comportamento do ensino e aprendizagem musical, percebeu-se que as aulas de instrumentos musicais tradicionais desempenham um papel importante não somente no refinamento estético, reforço do aprendizado da música e/ou dança, aproximação e aprofundamento das identidades culturais ancestrais, mas cumpre também a função de manutenção da estabilidade ética, emocional e numérica do grupo em questão.

O presente artigo é um desdobramento de pesquisas realizadas na comunidade *nikkei*¹ (OLSEN, 1983, SATOMI, 1998 e 2004), da cidade de São Paulo com grêmios musicais atrelados às três entidades: Associação Okinawa do Brasil (AOB), Associação Brasileira de Música Clássica Japonesa (ABMCJ) e Grupo Miwa. Na primeira consta o aprendizado do alaúde *sanshin*², da cítara *kutū* (pronúncia okinawana de *koto*³) e do tambor *tēku* ou *taiko*, instrumentos do repertório vernacular que abarcam o repertório de música da corte e música rural, próprio das ilhas *Ryūkyū*, no extremo sul do Japão. As demais tocam repertório, de âmbito nacional, das escolas Ikuta e Yamada, para *koto*, Tōzan e Kinko, para a flauta *shakuhachi*.

Quanto ao procedimento metodológico, a abordagem procura atender as questões de motivação, comportamento, valores musicais e descrição da experiência musical sugeridas por Swanwick (1983, p. 203). Nas escolas de *koto*, a pesquisa de campo se aproxima da observação participante de “papel ativo” lembrado por Coulon (1995, p. 75). E os pressupostos teóricos estariam em consonância com as referências citadas.

¹ Terminologia êmica, antagonizando o termo ético hifenizado “nipo-brasileira”, que remete ao passado de perseguições ou discriminações, do Estado Novo e da Segunda Guerra.

² Instrumento tricórdio, do tipo alaúde de braço longo, com a caixa de ressonância em pele da serpente Pitão. Elegido pelo próprio povo como símbolo da cultura ryūkyūana.

³ Cítara pranchiforme de treze cordas, tocadas com três plectros dedais, similar ao *ch'in* chinês.

Nos últimos dez anos, embora tenha delimitado o assunto para escolas de *sanshin* e *koto*, eu tive a oportunidade de observar, com menor intensidade, as aulas, ensaios e apresentações de *têku* e *shakuhachi*. No espectro geral da pesquisa, pude perceber que o aprendizado de instrumentos tradicionais japoneses, por parte de crianças e adolescentes, ocorre nas escolas de *taiko*, *koto*, *sanshin* e *shakuhachi*.

Escolas da Associação Okinawa do Brasil

A AOB apresenta uma intensa atividade musical devido à existência de oito escolas musicais: quatro de música *koten* – o qual denomino música antológica, pois se trata de um repertório consagrado, registrado em coletâneas escritas; duas de *minyô*, música dita “folclórica”; e duas de *taiko*. Além de resolver o problema das distâncias – geralmente uma escola atende à zona norte da cidade e a outra à zona leste – o fato da paridade constitui uma rivalidade saudável, contribuindo para a manutenção da tradição. Tais escolas podem ser agrupadas por instrumentos, gênero ou geração. A maioria dos praticantes de música *koten* está na faixa mais avançada de idade, sendo que os homens tocam *sanshin* e as mulheres, *kutû*. Dentre os praticantes de *minyô*, prevalecem os adultos em fase ativa, sem distinção de instrumento ou gênero. Contudo, o foco da presente abordagem concentra-se nas escolas de *têku*, onde a participação é exclusivamente de crianças e jovens.

Durante o desfile da AOB nas comemorações do 90º Aniversário da Imigração Japonesa no Brasil, em junho de 1998, cerca de uma centena de *taiko* retumbavam na Galvão Bueno rumo a Praça da Liberdade, principais vias do bairro japonês, acompanhando um cancionário modernizado, ou recriado, gravado por cantores profissionais da ilha de Okinawa. A uniformidade nas vestimentas contrastava com a variedade de dimensões de tambores e dos seus condutores, entre cinco e vinte e cinco anos de idade. As crianças menores portavam os *têku* menores como o membranofone de uma pele chamado *paranku*, ou o *ku-dêku*, com pele dupla e sistema de amarras. Os adolescentes e jovens portavam, preferencialmente, o *taiko* grave *ô-deku*, com pele dupla, formato de barril e sistema de tachas. Os olhos das crianças menores estavam sempre atentos ao monitor de cada bloco, para não perder a concentração e harmonia do movimento coreográfico e, conseqüentemente, do toque dos seus tambores.

Em sua quase totalidade, os tambores foram construídos pelo professor Naohide Urasaki, sendo também o único responsável pelo seu armazenamento e manutenção. Trata-se de um grande dinamizador da cultura ryûkyûana, especialmente no bairro de Vila Carrão, subúrbio da zona leste, a maior concentração de okinawanos do país. O professor Urasaki apresenta um passado comum a vários conterrâneos residentes em Vila Carrão. Em 1957, emigrou de Naha, capital de Okinawa, pa-

ra a Bolívia, onde cultivou banana, após malograda tentativa com o cultivo de arroz. Em 1961, chegou ao Brasil, dedicando-se ao ramo de confecção de roupas e, somente no ano seguinte, firmou-se na atividade de comércio de verduras no mercado municipal. Como agente enculturador, inicialmente organizou um grupo de teatro, chegando a montar duas peças por ano – anteriormente, em Okinawa, ele chegou a atuar profissionalmente na esfera das artes cênicas e coreográficas. Ele também se dedicou ao ensino da dança e, em 1987, consolidou o grupo *Hananokai*, que reúne nove professoras de dança de São Paulo e Campinas. No mesmo ano recebeu permissão para ensinar *taiko* pela escola de Misufumi Shimabukuro. Em 1989, ele passou a aprender a fabricar *taiko*, quando foi convidado para dançar no campus de uma universidade em Tóquio. Com mais essa habilitação, supera-se a barreira da disponibilidade dos instrumentos – um dos fatores essenciais na implantação da música tradicional, apontado por Sutton (1983, p. 80) –, assim nascendo a escola de *taiko* do professor Urasaki.

Atualmente sua escola conta com mais de sessenta alunos, que vêm dos bairros do Ipiranga, São Mateus, Santa Clara e da própria Vila Carrão e da cidade de Campinas. As aulas são ministradas em sua própria residência – que ostenta uma réplica de lagoa japonesa no jardim externo e interno, onde as crianças podem apreciar a paisagem e peixes, visão bucólica daquele microcosmo ancestral – numa sala reservada especialmente para a atividade no pavimento superior que contém os *taiko*, banquinhos, livros, fitas áudio e vídeo à disposição dos alunos.

A aula divide-se em duas partes. Na primeira se aprende a tocar o par de tambores *ufudêku* e *kudêku* (fig. 1), acompanhando um conjunto de cinco peças do repertório antológico, regidas pela gravação profissional e pelo professor, que toca em pé. O processo de aprendizado é por imitação, pois os japoneses levam muito a sério o significado das palavras como *shihan* (mestre), cujo sentido literal é “modelo”. No intervalo, após recolherem e empilharem todos os *têku* e apetrechos do mesmo jeito que encontraram antes da aula, o mais velho ou o auxiliar se incumbem de servir os aguardados refrigerantes e salgadinhos oferecidos pelo professor. Neste momento a seriedade cede lugar à descontração. Uma parte se diverte com brincadeiras e conversas, algumas crianças vasculham a coletânea de CDs modernos e outras prestam atenção ao professor, que exhibe livros bem ilustrados das danças nativas em uma conversa bilíngüe, ou seja, as crianças falam português e o professor, japonês.

Na segunda parte, as crianças tocam peças de música vernacular modernizadas, interpretados por conjuntos pop de Okinawa, tais como, *Rinken Band*, *Nenes Ashibi*. Desta vez, as crianças munidas de *paranku*, e os adolescentes, os *ô-deku*, acompanham os toques e passos guiados pela gravação em vídeo, ou seja, teleguiados por um modelo virtual, um jovem provavelmente monitor

dos grupos que se apresentam no “*Kokusai Matsuri Daiko* [Festival Nacional de Taiko]”, lá de Okinawa mesmo.

Os detalhes aqui explanados tentam aclarar a maneira como se instalam a disciplina, a hierarquia e até uma dose saudável de competitividade, sem rigidez ou austeridade por parte do professor. Abrindo um parêntesis, nota-se que, diferentemente da tendência das outras escolas tradicionais japonesas, os descendentes dos professores não seguem as atividades dos seus antecessores. Sucede que com o fim de favorecer a dedicação dos pais na atividade da associação de província, os filhos são introduzidos precocemente nos negócios da família, renunciando da chance de seus próprios aprendizados. Todavia, acredito que seja mais relevante dessa realidade o traço acentuado de comportamento comunitário dos agentes enculturativos. Semelhante ao comportamento indígena, é como se o professor adotasse todos os filhos da comunidade como se fossem os seus próprios, sem se preocupar com a territorialidade da herança familiar, transmitindo igualmente a todos os aprendizes, sem preferências ou distinções.

Indagado sobre o objetivo de ensinar *taiko*, o professor Urasaki declarou que o processo de ensino de *têku* serve, primeiramente, para o aprimoramento da dança, pois “o bom dançarino deve saber alguns toques básicos do *taiko*, assim como o bom músico deveria entender, ou melhor, saber dançar”. Mas em outras conversas informais, acredito que o professor apontou dois cernes importantíssimos do objetivo em estimular o aprendizado de *têku*. Ao final de uma aula, em julho de 1997, o professor Urasaki externou: “E é assim que vamos colocando a música de Okinawa na cabeça das nossas crianças. Mesmo sem entender a letra das canções, elas vão percutindo o ritmo e terminam absorvendo a cultura dos ancestrais”.

Muitas vezes, o apego à tradição, ou intuito de preservar a cultura, camufla uma intenção de manutenção da população, como bem assinalou Bruno Nettl (1983, p. 227) em seu estudo sobre etnomusicologia. Em outro momento, Urasaki confessou sua motivação oculta para o ensino de *taiko*, reforçando a endogamia sugerida por Nettl: “Eu tenho estimulado as crianças para aprender *taiko*, porque no fundo, gostaríamos de vê-las casadas com indivíduos da própria comunidade... Naturalmente, devido ao nosso passado e história” (Urasaki, agosto de 1997).

Vale lembrar que Ryûkyû já foi reino independente até o século XIV. A partir de então passou por várias eras de subordinação ao império da China, Japão, sendo apropriado pelos Estados Unidos na Segunda Guerra, até preferir ser indexado ao território japonês, devolução lograda apenas em 1972.

No âmbito das escolas de música clássica anotei a presença de Leandro Satoru Saito, um menino prodígio da dança, que aprendeu dança clássica através de um modelo virtual, i. e., através de gravações de dançarinos profissionais de Okinawa, desde os quatro anos. Ele é o orgulho da AOB, principalmente da sucursal da Casa Verde, bairro da zona norte, a segunda maior concentração de okinawanos da cidade. O seu aprendizado em *sanshin* ou *kutû* do repertório antológico reforça o primeiro objetivo apontado pelo professor Urasaki, o de aprender o instrumento para aprimoramento da dança.

Outro jovem talento que desponta na Casa Verde é o menino Vítor Arashiro, que aos nove anos, já é considerado um prodígio, tanto na interpretação do cavaquinho quanto do *sanshin*. Aproveitando sua facilidade musical no cavaquinho, conseguiram atraí-lo para aprender *sanshin* com o professor Takashi Komesu, do Grupo de Preservação de *Minyô*.

No bairro de São Mateus, zona leste de São Paulo, há uma banda pop chamada *Ton-ton-mi* (fig. 2), um grupo profissionalmente reconhecido em Okinawa, que já gravou vários CDs. Eles interpretam canções tradicionais com arranjo moderno para *sanshin*, guitarra baixo e teclado. É integrado por cinco jovens que aprendem *sanshin* e/ou *taiko* desde a mais tenra idade. Na observação de outros alunos da Associação de *Minyô*, da Vila Carrão, o aprendizado é presencial e o professor apenas toca e canta junto sem nenhuma observação teórica ou prática. Quando o professor não está satisfeito, ele apenas pede para repetir o trecho ou peça.

Escolas de Música Clássica Japonesa

Nas apresentações da Associação Brasileira de Música Clássica Japonesa não se observou a presença de crianças. No entanto, no primeiro encontro anual organizado pelo grão mestre Iwami *Baikyoku V* – em sua residência de praia (fig. 4), reunindo os professores e seus principais assistentes – surge um menino eurasiático, de nove anos, tocando a peça preferida do repertório *sôkyoku*, chamada “*Rokudan*”. O jovem, chamado Maurício Mazzuco, é neto do professor Iwami, promessa de uma sexta linhagem, na continuidade da *Kinko-ryû* (corrente ou escola), pois foi iniciado com a mesma idade que o avô começou a aprender *shakuhachi*.

Nas escolas de *koto* observou-se a presença de crianças nos segmentos da corrente *Ikuta* – especificamente do grupo *Miwa* e do Grupo *Seiha Brasil de Koto*, cujas professoras são Miriam Sumie Saito e Tamie Kitahara, respectivamente. Para contornar o problema das locomoções e segurança, as professoras procuram facilitar ao máximo o lado das alunas. Sendo a professora mais jovem da *Ikuta-ryû*, Kitahara é a mais disposta a ministrar aulas em domicílio. Munida de *koto*, *sangen*, partituras e celular, ela atravessa a cidade de um extremo a outro em transporte próprio, pou-

pando neurônios e adrenalina das alunas, arriscando-se em uma atitude missionária como ela mesma revela em uma entrevista concedida em fevereiro de 2003:

Sabe, em São Paulo, como tudo fica distante, o trânsito congestionado e é perigoso sair de casa. Então, se eu não resolvesse ir até a casa das alunas, provavelmente, elas não estariam aprendendo a música tradicional. Ensinar, para mim é como uma missão aqui na Terra.

A professora Saito desloca-se semanalmente até a Escola *Shiinomi*, cuja atividade principal é o ensino do idioma para crianças e jovens. Em 2000, havia sete alunas, mas atualmente possuem apenas quatro. As crianças dedicam um sábado inteiro, caso freqüentem os outros cursos oferecidos tais como desenho, dobradura, caligrafia e coral. Na sala ornamentada de desenhos das crianças e fotos dos mais de cinquenta anos de história da Escola, há três *o-koto* (fig. 3).

Como as crianças são estimuladas pelas mães para aprender o *koto*, colhi delas algumas argumentações significativas sobre a motivação ou razão de estudar o instrumento (SATOMI, 2004, p. 140):

Ocupar o tempo com o conhecimento nunca é demais. Aprender *koto* ajuda a criança a fixar o idioma, entrando em contato com suas raízes de maneira prazerosa. É muito bom também porque, como a juventude de hoje corre muitos riscos, a criança fica ocupada, prevenindo as possibilidades das más companhias, vícios, enfim, de fazer tudo o que não presta.

Na camada aparente, temos como motivação o reforço do aprendizado do idioma, revestindo a camada do aprendizado da própria cultura. Nas camadas internas, a idéia de que o “nós”, a família e a escolha social, seja a garantia de segurança e prevenção dos problemas da juventude. Mas, neste ponto, acredito que a busca da segurança, estabilidade ética e moral prevalece sobre o sentimento de pertença, pois o mundo de problemas não pertence exclusivamente ao mundo do “eles”.

O cenário da transmissão em contexto transterritorializado é composto por uma atmosfera acolhedora, que lembra os próprios lares. Na hora do intervalo do lanche, há sempre a possibilidade do aluno absorver a concepção de vida do professor, aproximando-se da concepção original da premissa do aprendizado tradicional.

Basicamente, há três estratégias do ensino de música tradicional japonesa: a repetição seguindo um modelo, a memória aural e os recursos mnemotécnicos. Na iniciação do instrumento a professora procura ensinar peças do cancionário tradicional, preferencialmente, de conhecimento do aluno, recorrendo á memória aural dele. Dessa forma, quando a música é conhecida (ou facilmente memorizável), a notação serve meramente como referência escrita e o aluno vai apreendendo os có-

digos da tablatura sem necessidade de teorizações. A notação musical emprega ideogramas e silabários da escrita literária japonesa. Mesmo assim, o desconhecimento ou falta de domínio da escrita não constitui uma barreira para o aprendizado.

Nos primeiros passos, para facilitar a leitura, a professora Míriam escreve os ideogramas numéricos, correspondentes às cordas, em uma fita crepe, colando-a abaixo das cordas. As peças iniciais contêm um âmbito restrito. Por exemplo, a melodia conhecida “*Sakura*” utiliza apenas sete cordas entre a terceira e nona cordas. A notação rítmica obedece a um arranjo lógico e matemático no sistema de grades, mas o solfejo de mnemônicos próprios do instrumento (melódico, rítmico e timbrístico) da professora é que orienta o aluno. Observando a rapidez de aprendizado em passagens ritmicamente complicadas para iniciantes, como o valor pontuado, velocidade e efeitos timbrísticos, comprovei a eficácia dos mnemônicos, que David Hughes (1999, p. 57) assim os advoga:

Os recursos mnemotécnicos perduram nos sistemas tradicionais de ensino de instrumentos no Japão, Coreia e China [...]. Geralmente as vogais estão relacionadas com os fatores de altura, duração e intensidade, enquanto as consoantes refletem aspectos de ataque ou diminuição. Embora possam aparentar certa inconsistência, esses sistemas funcionam bem e realmente são ferramentas de ensino melhores do que muitos outros tipos de notação escrita.

Explorando as razões, motivações e projeções em torno do comportamento de ensino e aprendizado, pode-se concluir que as aulas de instrumentos tradicionais em contexto transterritorial desempenham um papel importante, não somente para o refinamento estético, reforço do aprendizado da língua, da dança, ou reforço da identidade ancestral, mas também serve para manter a estabilidade ética moral e numérica do grupo étnico em questão.

Referências

COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Tradução de Guilherme Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

HUGHES, David. Common elements in East Asian oral mnemonic systems. In: WORLD CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL COUNCIL FOR TRADITIONAL MUSIC, 35, 1999. Hiroshima. *35th World Conference of ICTM: Abstracts*. Tóquio: ICTM, 1999, p. 57.

NETTL, Bruno. *The study of ethnomusicology: twenty-nine issues and concepts*. Urbana; Chicago: University of Illinois, 1983.

OLSEN, Dale. Japanese music in Brazil. *Journal of the Society for Asian Music*. Austin. vol. 14, n. 1. p. 111-31, 1982.

SATOMI, Alice Lumi. “As gotas de chuva do telhado...”: música de Ryûkyû em São Paulo. Dissertação de mestrado em música (etnomusicologia). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1998.

_____. Dragão confabulando...: etnicidade, ideologia e herança cultural através da música para koto no Brasil. Tese de doutorado em música (etnomusicologia). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2004.

SUTTON, Anderson. Okinawan music overseas: a Hawaiian home. *Journal of the Society for Asian Music*. Austin. vol. 15. n. 1. p. 54-80, 1983.

SWANWICK, Keith. Some observations on research and music education. *British Journal of Musical Education*. Cambridge. n. 1, p. 195-204.



1. Aula de *têku* do prof. Urasaki, em Vila Carrão (AOB)



2. Banda *Ton ton mi*, música pop vernacular de Ryukyu



3. aula da profa. Saito (*Miwa-kai*) na escola *Shiinomi*



4. Profa. Kitahara, Silvio e seu avô Iwami *Baikyoku V*, grão mestre da ABMCJ



5. Alunas do Grupo Seiha Brasil de *Koto* ambientando uma cerimônia de chá

Transmissão musical no contexto urbano de João Pessoa

Luis Ricardo Silva Queiroz
Universidade Federal da Paraíba
luisrsq@uol.com.br

Anne Raelly Pereira de Figueirêdo
anneraelly@uol.com.br
Universidade Federal da Paraíba

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em João Pessoa, durante os anos de 2005 e 2006, que teve como foco as principais práticas musicais existentes na cidade. Abordamos, mais especificamente, nesse artigo, as formas de transmissão musical caracterizadas nas práticas musicais urbanas de João Pessoa, refletindo sobre as estratégias, as situações e os contextos de aprendizagem constituídos nessa realidade. O estudo tem como base um amplo estudo bibliográfico em educação musical, etnomusicologia, antropologia e áreas afins ao campo da investigação; e dados empíricos coletados no campo, através de questionários, entrevistas e observação participante. A partir da pesquisa, pudemos concluir que a grande diversidade de práticas musicais existentes em João Pessoa caracteriza formas particulares de transmissão, sendo que, a aprendizagem da música está diretamente relacionada com as finalidades e os significados de cada manifestação.

Introdução

Neste trabalho, apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada em João Pessoa, com o objetivo de investigar as principais práticas musicais existentes atualmente na cidade, dando destaque, especialmente, as formas de transmissão musical dessas manifestações.

A história de João Pessoa demonstra a forte presença da música como expressão artística e cultural. A cidade se destacou no cenário musical do país pela grande difusão e consolidação da música erudita, que se fortaleceu ao longo do século XX, principalmente a partir da criação de orquestras, da ascensão de grupos instrumentais diversos e da formação de intérpretes nos mais variados instrumentos utilizados, “tradicionalmente”, na chamada música “clássica” ou “erudita”.

Além dessa dimensão, João Pessoa apresenta profunda expressividade em sua cultura popular, que congrega manifestações musicais com as mais variadas características, espalhadas por espaços e contextos musicais urbanos. Desde 1938, com os registros da missão de pesquisas folclóricas, enviada por Mário de Andrade, encontramos referências ao contexto urbano de João Pessoa como sendo um universo rico de práticas musicais populares, que expressam características idiossincráticas da música da Paraíba e do Nordeste em geral.

Existe ainda em João Pessoa uma forte ascensão da música popular urbana, através de expressões que incorporam elementos diversos da Música Popular Brasileira, o gênero MPB, e das expressões da cultura popular de cada universo, constituindo assim manifestações diversificadas, como ocorre em várias regiões do país.

Manifestações musicais urbanas da cidade de João Pessoa

Com base nos dados coletados e analisados, verificamos a existência de um número representativo de manifestações urbanas na cidade de João Pessoa. Tal fato, demonstra a diversidade da cultura pessoense e retrata uma característica comum dos contextos urbanos contemporâneos: a presença de práticas e expressões artísticas variadas, que, no caso específico de João Pessoa, se subdividem em pelo menos quatro categorias:

1. Manifestações que retratam características particulares “tradicionais” dos universos de cada localidade;
2. Manifestações que incorporam elementos diversos da cultura midiática e de massa;
3. Manifestações que não estão no foco da cultura midiática e de massa e que também não são características da cultura popular nordestina;
4. Manifestações relacionadas a práticas religiosas.

Distribuídas nessas quatro categorias, apresentamos as principais práticas musicais reveladas ao longo da pesquisa. Assim, podemos enumerar como expressões presentes na cidade de João Pessoa as seguintes manifestações:

• Características da cultura popular nordestina

Bandas marciais	Grupos de Capoeira	Ciranda	Lapinha
Blocos de carnaval	Nau Catarineta	Bumba meu boi	
Escolas de samba	Quadrilhas	Boi de Reis	
Tribos de índio	Coco de roda	Cavalo marinho	

• Características da cidade de João Pessoa, mas apresentando elementos mais específicos da cultura midiática e de massa.

Bandas de Pagode	Bandas de Forró	Bandas de Rock
------------------	-----------------	----------------

• Presentes na cidade de João Pessoa, mas que não são características da cultura popular nordestina e também não estão no foco da cultura midiática e de massa.

Grupos de samba	Grupos de seresta
-----------------	-------------------

• Características de práticas religiosas

Grupos de música religiosa (evangélica)	Grupos de música religiosa (católica)	Manifestações religiosas de tradição afro-brasileira (umbanda)	Manifestações religiosas de tradição afro-brasileira (candomblé)
---	---------------------------------------	--	--

Além de grupos e expressões coletivas, que representam uma importante referência identitária das manifestações culturais da cidade, existe também um grande número de músicos que atuam individualmente, participando de práticas musicais diversas que ocorrem em João Pessoa.

De maneira geral, as manifestações retratam características mais abrangentes dos bairros em que acontecem, demonstrando como o contexto sociocultural desempenha um papel fundamental para a consolidação e a manutenção de características particulares de cada manifestação.

Os bairros que estão localizados em contextos menos suscetíveis a proliferação das práticas musicais consolidadas pela mídia tendem a preservar grupos com características mais específicas da cultura popular da região. No entanto, algumas regiões da cidade mantêm tanto expressões mais tradicionais das práticas populares quanto manifestações mais contemporâneas do fenômeno musical. Tal fato evidencia que nem sempre a entrada de novas expressões musicais substitui manifestações já consolidadas, tendo em vista que cada forma de expressão tem o seu significado, valor, uso e função específicos.

Um aspecto que chamou a atenção foi a ausência da música erudita ou pelo menos a pequena proporção de referência dos moradores a essas expressões. Conforme especificado anteriormente, João Pessoa possui grande tradição de orquestras e de grupos diversos da música erudita. A UFPB possui um curso de bacharelado consolidado que, desde 1979, é responsável pela formação de músicos especializados na música erudita, que atuam em diferentes regiões do país. No entanto, esse forte movimento existente na cidade, pelo que ficou evidenciado em nossa pesquisa, não chega a grande parte da população. População essa que praticamente desconhece a forte expressividade dessas expressões musicais no cenário sócio-artístico-cultural de João Pessoa.

As práticas musicais de João Pessoa e a realidade dos músicos atuantes nessas expressões

A diversidade das práticas musicais existentes na cidade, no que se refere aos seus aspectos estéticos, retrata, também, a variedade de contextos e espaços em que essas práticas acontecem, bem como os diferentes usos e funções dessas expressões em João Pessoa. Há, nesse universo, músicos com perfis completamente diferenciados que retratam como cada prática exige e determina um tipo específico de relação sociocultural com o fenômeno musical.

Grande parte dos músicos atuantes nas manifestações musicais que investigamos devolve atividades há mais de cinco anos e, portanto, já tem uma forte relação com a música, conforme retrata a TAB. 1.

Tabela 1
Desenvolvimento de atividades relacionadas à música

Tempo	Porcentagem de músicos
Há menos de um ano	1,11%
De um a cinco anos	21,36%
De seis a dez anos	31,75%
De onze a quinze anos	12,86%
De dezesseis a vinte anos	11,40%
Há mais de vinte anos	21,43%

Algumas práticas musicais não têm finalidades artístico-profissionais, fato que não permite aos seus participantes dedicação exclusiva a essas expressões. Da mesma forma, há também manifestações que até visam um trabalho mais profissional, mas devido à seleção de mercado e à disponibilidade de espaços, também não permite aos músicos viverem somente de suas atividades musicais. Essas duas realidades resultam no alto índice de músicos atuantes nesse contexto que precisam desenvolver outras atividades profissionais, não podendo atuar exclusivamente como músico. (TAB. 2). Segundo Alan, músico que atua como professor voluntário e coordenador da Banda Marcial da Escola José Lins do Rego, é muito difícil trabalhar unicamente com música em João Pessoa, pois as oportunidades são bastante restritas. *“Faço música por amor mesmo, não é à toa que meu trabalho aqui com os meninos é voluntário, tenho que conciliar a música com meu trabalho de vigilante, é difícil, mas faço com muito prazer, e amor à música!”*¹.

Tabela 2
Músicos que trabalham exclusivamente com a música

Sim	40,48%
Não	59,52%

Outra questão que merece destaque no cenário musical de João Pessoa é que a grande maioria dos músicos atua em práticas musicais coletivas, conforme retrata a TAB. 3.

Tabela 3
Atuação dos músicos

Prática musical	Porcentagem de músicos
Coletiva	92,34%
Individual	7,66%

¹ Entrevista realizada no de 23 de maio de 2006, gravada em MD.

Também é bastante diversificado o tempo de existência dos grupos (TAB. 4), sendo que os mais característicos da cultura popular nordestina são os que existem há mais tempo.

Tabela 4
Tempo de existência dos grupos

Tempo	Porcentagem de músicos
Há menos de um ano	8,50%
De um a três anos	26,90%
De quatro a sete anos	24,00%
De oito a dez anos	17,60%
De onze a quinze anos	11,40%
Há mais de quinze anos	11,60%

No que se refere à participação dos músicos nos grupos específicos, do qual fazem parte atualmente, percebe-se que a grande maioria participa há menos de dez anos (TAB. 5). Os músicos que atuam em grupos que desenvolvem atividades mais comerciais, pelos resultados que obtivemos, tendem a mudar mais constantemente de grupo, certamente em busca de atividades mais adequadas aos seus objetivos profissionais. Por outro lado, aqueles que desenvolvem atividades mais relacionadas às manifestações musicais tradicionais da cultura popular, mantêm maior regularidade de permanência nos grupos que atuam.

Tabela 5
Tempo de atuação no grupo

Tempo	Porcentagem de músicos
Há menos de um ano	11,00%
De um a três anos	36,20%
De quatro a sete anos	21,90%
De oito a dez anos	11,60%
De onze a quinze anos	9,50%
Há mais de quinze anos	9,80%

Em relação ao repertório trabalhado, grande parte dos grupos utiliza tanto músicas próprias como de outros compositores (TAB. 6). Uma parcela significativa (34,3%) das manifestações não trabalha com músicas próprias e, apenas, uma pequena parte das expressões (11,8%) tem seu repertório centrado em composições do próprio grupo. O repertório é, em grande parte, determinado

pelo contexto em que a prática musical acontece e pela relação de cada expressão com as perspectivas, tradicionais, mercadológicas e profissionais de uso da música.

Tabela 6
Repertório trabalhado

Característica	Porcentagem de grupos
Músicas próprias	11,80%
Músicas de outros compositores	34,30%
Músicas próprias e de outros compositores	53,70%

No que se refere ao campo de atuação, a maioria das expressões musicais já desenvolveram ou desenvolvem atividades em outras localidades, fora de João Pessoa, inclusive as expressões mais específicas da cultura popular (TAB. 7).

Tabela 7
Expressões musicais que atuam em outras localidades, além de João Pessoa

Sim	66,20%
Não	33,80%

Processos, situações e características da transmissão musical

Estudos diversos da educação musical e da etnomusicologia têm enfatizado, ao longo do tempo, a importância da transmissão musical para a caracterização das culturas musicais. As formas pelas quais se ensina e aprende música são aspectos fundamentais para a compreensão dos rumos e das especificidades de um determinado fenômeno musical. Nettl destaca esse aspecto, fazendo referência à relevância da transmissão para a consolidação da música, enquanto expressão artística e sociocultural. Nesse sentido, o autor afirma: “eu acredito que o modo pelo qual uma sociedade ensina sua música é um fator de grande importância para o entendimento daquela música”² (NETTL, 1992, p. 3, tradução nossa). Em outra obra, mas na mesma perspectiva, Nettl (1997) destaca a transmissão musical como aspecto determinante dos caminhos que consolidam a música como manifestação cultural. Nas palavras do autor, “[...] uma das coisas que determina o curso da história de uma cultura musical é o método de transmissão”³ (NETTL, 1997, p. 8, tradução nossa).

² I do believe that the way in which a society teaches its music is a matter of enormous importance for understanding that music [...].

³ One of the things that determines the course of history in a musical culture is the method of transmission.

Os processos e situações de ensino e aprendizagem da música acontecem de formas variadas, e são (re)modelados e (re)definidos, fundamentalmente, pelo contexto em que se inserem. Alan Meriam, acredita que “[...] cada cultura modela o processo de aprendizagem conforme os seus próprios ideais e valores”⁴ (MERRIAM, 1964, p. 145, tradução minha). Assim, as formas de transmissão musical assumem estratégias distintas dentro de cada grupo, apresentando particularidades que caracterizam a própria prática musical.

As formas diferenciadas de aprendizagem musical evidenciam que a transmissão musical congrega os aspectos fundamentais que caracterizam a música enquanto fenômeno artístico e cultural, sendo responsável pela sua assimilação, consolidação e transformação no âmbito de cada sociedade (QUEIROZ, 2004).

As múltiplas manifestações musicais investigadas no contexto urbano de João Pessoa revelaram características distintas nas formas de aprendizagem musical dos seus integrantes, merecendo destaque o alto índice de músicos atuantes nesse universo que tiveram sua formação musical consolidada em contexto informais (TAB. 8).

Tabela 8
Característica do contexto de formação musical

Contexto de formação	Porcentagem de músicos
Formal	5,60%
Não-formal	14,80%
Informal	79,60%

A pesar do forte índice de músicos que declaram ter consolidado sua formação musical fundamentalmente na informalidade, uma parte significativa dos entrevistados (41,7%) afirmou que já estudou música em algum tipo de escola (TAB. 9). Certamente, o fato de não ter estudado numa escola formal, de educação básica ou especializada, os leva ao entendimento de que a sua aprendizagem se deu exclusivamente de maneira informal.

Tabela 9
Músicos que já estudaram em algum tipo de escola

Sim	66,20%
Não	33,80%

⁴ [...] each culture shapes the learning process to accord with its own ideals and values.

Da mesma forma que as práticas em grupo têm destaque no cenário urbano musical de João Pessoa, a transmissão musical está centrada, sobretudo, na aprendizagem coletiva (TAB. 10). Nas declarações dos músicos fica evidente que o “tocar junto” e o “compartilhar idéias musicais” são as principais formas de aprender música.

Tabela 10
Aprendizagem musical

Característica	Porcentagem de músicos
Coletiva	74,0%
Individual	26,0%

Apesar da grande maioria dos músicos atuantes em João Pessoa não terem passado por um processo de educação formal, 77,5% consideram que seria importante estudar música para desenvolverem suas práticas (TAB. 11). Esse índice está relacionado, sobretudo, á perspectiva dos músicos que desenvolvem atividades mais comerciais, como é o caso de Jean Ramos, que atua como violonista, num trabalho autoral, em uma banda de MPB. Na sua resposta ele enfatiza: “*Com certeza! [considerando o fato de estudar música] Eu acho que o músico que pretende ser um bom profissional tem que estudar, ele tem que praticar, ele tem que se dedicar. Como qualquer profissão, muito esforço e dedicação é que vai levar ele pra frente!*”⁵

Por outra perspectiva, os mestres e demais participantes das manifestações tradicionais da cultura popular, não consideram que estudar música seja algo que contribuiria para o desenvolvimento de suas práticas. Nessas expressões há, prioritariamente, a convicção de que a aprendizagem está relacionada a um “dom” musical nato, que é desenvolvido pela participação nas práticas musicais, mas que já nasce com a pessoa. A fala do Mestre Mané Baixinho, do “Grupo de Ciranda do Sol”, bairro dos Novais, retrata essa perspectiva. Nesse sentido, quando perguntado se considerava o estudo regular da música algo importante para que desenvolvesse as suas práticas, O mestre responde enfaticamente: “*não! Prá tocar ciranda tem que Deus dá o dom!*”⁶

Tabela 11
Músicos que consideram importante estudar música

Sim	77,5%
Não	22,5%

⁵ Entrevista realizada no dia 28 de junho de 2006, gravada em MD.

⁶ Entrevista realizada no dia 05 de maio de 2006, gravada em MD.

Na mesma proporção dos consideram importante o estudo da música para o desenvolvimento de suas prática, há músicos que enfatizam que têm a intenção de estudar numa escola especializada (TAB. 12), como retratado na fala de Thiago, vocalista da banda de forró “Decote de Menina”, do bairro dos Novais: “[...] *sim, tenho a intenção de estudar música. Prá aprender, saber aquilo que eu estou fazendo. Num sei se canto da forma certeza ou errada, mas estudando canto com certeza eu vou saber. Então [...] eu tenho intenção de estudar música um dia sim!*”⁷

Por outro lado, há aqueles que entendem que estudar música não traria qualquer contribuição para as práticas que desenvolvem, como ilustra do depoimento, a seguir, do sanfoneiro que acompanha a quadrilha de Dona Inácia: “[...] *não tenho intenção de estudar música, não. Porque pra ser um bom sanfoneiro precisa é ter um bom ouvido, e isso não se aprende na escola!*”⁸

Tabela 12
Músicos que têm intenção de estudar música em escolas especializadas

Sim	77,5%
Não	22,5%

Manifestações como as bandas de Forró, de Pagode, de Rock e outras expressões que têm comumente registros gravados em CDs, DVDs e outros meios de áudio e vídeo, possibilitam um processo de aprendizagem mais individualizado. Dessa forma, as situações de aprendizagem podem ser consolidadas em momentos em que o músico, de acordo com a sua opção particular, pode parar para apreciar e/ou ter contato com a execução musical de um determinado grupo, ouvindo e/ou vendo uma performance gravada.

Outras manifestações como as Tribos de Índio, a Ciranda, o Boi de Reis e outras com naturezas semelhantes não têm habitualmente registros gravados e os processos e situações de aprendizagem são consolidados fundamentalmente durante a prática, no momento em que a performance acontece. Assim, essas expressões, que não possuem momentos específicos como aulas e outras formas de transmissão sistematizadas, segundo os critérios formais de aprendizagem, fazem com que momentos inusitados, durante a performance e até mesmo durante os intervalos e dispersões de suas práticas, sejam situações de intrínseco valor para a transmissão musical. Nessas práticas, verifica-se que uma significativa dependência dos momentos coletivos da performance

⁷ Entrevista realizada no dia 13 de junho de 2006, gravada em MD.

⁸ Entrevista realizada no dia 23 de junho de 2006, gravada em MD.

musical para a efetivação da transmissão da música e dos demais aspectos socioculturais que a caracteriza.

Percebemos que, de maneira geral, as manifestações musicais que foram levantadas pela nossa pesquisa, conforme listado anteriormente, possuem características comuns aos grupos que fazem uso primordialmente da transmissão oral. No entanto, cada prática possui características singulares que fazem com que o ensino e a aprendizagem da música se estabeleçam de formas diversas, particulares à realidade de cada expressão.

Conclusão

De acordo com os resultados da pesquisa, pudemos concluir que o grande número de expressões musicais existentes em João Pessoa retratam a diversidade de valores e costumes que caracterizam o universo sociocultural da cidade e as distintas relações estabelecidas pelos seus moradores com o fenômeno musical. As práticas levantadas e listadas no trabalho demonstram a existência de grupos diferenciados que abarcam desde manifestações características da cultura “tradicional” nordestina até expressões musicais típicas da contemporaneidade, consolidadas principalmente pela força da mídia e dos meios de divulgação de massa da atualidade.

O estudo retrata, ainda, que da mesma forma que as manifestações musicais de João Pessoa possuem características estéticas estruturais diferenciadas elas também possuem usos e funções distintas, expressando e se adequando às singularidades de cada universo em que ocorrem.

A diversidade da música estabelece formas variadas de transmissão dos saberes musicais. Dessa maneira, cada expressão possui características próprias em relação às estratégias, às situações e aos contextos de aprendizagem, constituindo cada um desses elementos de acordo com os seus ideais e valores. No entanto, apesar de não ser possível fazer generalizações que contemplem toda a realidade da transmissão musical nas manifestações investigadas, pôde-se perceber que, fundamentalmente, os músicos atuantes nas expressões do contexto urbano de João Pessoa têm sua aprendizagem musical centrada na oralidade e na auralidade. Tal fato faz da experiência coletiva e da experimentação individual as principais formas de vivenciar, assimilar e incorporar os aspectos que constituem as práticas musicais desse universo.

Referências

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

NETTL, Bruno. Ethnomusicology and the teaching of world music. In: LEES, Heath. *Music education: sharing musics of the world*. Seoul: ISME, 1992.

NETTL, Bruno et al. *Excursion in world music*. 2. ed. New Jersey: Prentice Hall, 1997.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, 2004.

“Traz um rap aí professora, que aí sim eu canto!”

Juciane Araldi

Universidade Federal de Maringá (UFM)
juciane.araldi@gmail.com

Josiane Paula Maltauro

INCOMAR

Resumo: Esta comunicação traz um relato de experiência sobre algumas atividades desenvolvidas nas aulas de música com ênfase em canto coral, no Programa Agente Jovem. Este programa é realizado pela Secretaria de Bem Estar Social e Ação Comunitária do Município de Vera Cruz do Oeste - PR. Trazemos aqui, algumas experiências de apreciação, interpretação e criação musical a partir dos CDs de rap trazidos pelos alunos, e do estudo sobre o movimento Hip Hop trabalhado a partir de então. Os dados aqui trazidos, estão fundamentados em uma abordagem sociocultural da educação musical, o papel social do rap, e juventude.

Introdução

Este relato, tem como cenário o Programa Agente Jovem, que faz parte do projeto Protagonismo Juvenil, desenvolvido pela Secretaria de Bem Estar Social e Ação Comunitária do município de Vera Cruz do Oeste – PR.

O projeto atende 25 adolescentes, considerados em situação de risco social e pessoal. As atividades são desenvolvidas no contra turno escolar contando com as seguintes modalidades: canto coral, curso de violão, informática, oficina de circo, de meio ambiente, de sexualidade e de cidadania.

Relatamos nesse texto, alguns dados sobre as atividades relacionadas ao rap e ao Movimento Hip Hop¹, desenvolvidas a partir da própria demanda do grupo. O procedimento metodológico aqui relatado está alicerçado em uma abordagem sociocultural da Educação Musical. Nessa perspectiva, a aula de música considera e utiliza a experiência musical trazida pelos próprios alunos de forma que passa a orientar-se

não em objetos, mas, sim, nos alunos, em suas situações, problemas e interesses, pois ninguém pode, a priori, definir o objeto ou o repertório que seja mais adequado. A metodologia para uma determinada música, estilo, ou se proveniente da mídia, só pode ser decidida em cada lugar e em cada situação específica. Concreto, isso significaria questionar sobre os processos de socialização musical dos alunos, procurando conscientizar diversos conteúdos e relativizar ideais estéticos e valores. (SOUZA, 2000, p. 179).

¹ Sobre cultura Hip Hop ver: SOUZA; FIALHO; ARALDI 2005.

Essa proposta, de partir do cotidiano do aluno, também está fundamentada na educação musical “pensar nas relações múltiplas que os sujeitos fazem com as músicas nos mais diferentes espaços”, (SOUZA, 2001, p. 90) considerando, além disso,

as mudanças sociais e tecnológicas que trouxeram também mudanças nas experiências musicais; as modificações no ambiente sonoro e o elevado consumo da mídia, que contribuíram para outros modos de percepção e apreensão da realidade [...]. (SOUZA, 2000a, p. 40).

Assim, a educação musical tendo como foco a relação das pessoas com a música, passa a estudar os diferentes espaços do fazer musical e suas práticas musicais diversas. Dessa forma, são fatores norteadores da prática pedagógico-musical:

os processos próprios da apropriação e transmissão musicais de indivíduos em uma situação histórico-sociocultural [que] são realizados no contexto do seu respectivo cotidiano músico-cultural e necessitam da interpretação em relações de sentido para possibilitar orientações e oferecer perspectivas. (KRAEMER, 2000, p. 66).

Partindo dessa abordagem sociocultural da educação musical, e alguns “processos de socialização musical dos alunos”, pretendemos, com este relato, discutir sobre algumas experiências pedagógico-musicais.

O rap e o hip hop integrando as aulas e os alunos do programa Agente Jovem

O trabalho musical com os alunos deste projeto, teve início em março de 2006, e a proposta foi o canto coral. No início, até que as relações de confiança fossem estabelecidas entre professoras e alunos, utilizamos um repertório diversificado. No decorrer das aulas, sempre perguntávamos sobre suas preferências, que, timidamente foram vindo à tona. O primeiro estilo destacado pelos alunos foi o rap, quando um aluno disse: “traz um rap aí professora, que eu canto”. Pedimos então para que ele cantasse algum, ou trouxesse a letra e nos comprometemos de trazer também na próxima aula.

Na aula seguinte este aluno trouxe um CD do grupo Expressão Ativa, e a letra da música copiada em um papel. Nos comprometemos em colocar a música na pasta de repertório, mas como muitos deles conheciam essa música, o envolvimento e participação do grupo foi unânime.

No decorrer das aulas, além do canto, dois alunos começaram a mostrar alguns passos de *breakdance*, que já conheciam, e a partir dessa manifestação iniciamos o estudo sobre o movimento hip hop, através de vídeos, livros, imagens, CDs. Trouxemos alguns materiais sobre o tema, e eles também começaram a mostrar o que já tinham, estabelecendo assim uma troca muito interessante.

O rap é a abreviação de *rhythm and poetry* – ritmo e poesia, e “é uma música que nasceu da rua e para a rua. Suas temáticas estão intimamente ligadas às situações sociais contemporâneas. O rap fala do momento atual, relatando, criticando e propondo soluções para questões reais da sociedade” (SOUZA; FIALHO; ARALDI, 2005, p. 21).

Originalmente o rap é uma das manifestações artísticas da cultura hip hop, um movimento juvenil nascido no final da década de 60 em Nova Iorque. Além da manifestação sonora a cultura hip hop engloba ainda as artes visuais, por meio do grafite, e a dança, por meio do *breakdance*. Esta cultura tem por base buscar alternativas de vida aos excluídos, sendo um contraponto à miséria, as drogas, ao crime e a violência. (FIALHO, 2004, p. 2)

No que se refere a esse grupo de adolescentes, a sua ligação com o rap vai além da parte musical, dos embalos para as festas. Essa música traz à tona uma realidade, muitas vezes vivida por cada um deles.

Nesse sentido, Dayrell (2001) destaca que incluir as vivências trazidas pelos alunos nas instituições escolares, e também nos outros espaços que trabalhamos com a música, por exemplo, permite uma importante articulação da prática escolar. Isto porque “os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais podem elaborar uma cultura própria, uns ‘óculos’ pelo qual vêm, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem” (DAYRELL, 2001, p. 141). Dessa forma, é importante também conviver com a “heterogeneidade cultural” que engloba os diferentes grupos de alunos.

A troca de CDs, e a oportunidade dos alunos desse programa trazerem as músicas que ouvem no intervalo, para dentro da aula de música, pode ilustrar, o que, enquanto área, vem sendo discutido a partir das pesquisas realizadas em educação musical. Segundo Fialho, 2004

Qualquer atividade musical seja de cunho performático ou pedagógico depende, dentre outros aspectos, da motivação e do envolvimento de seus integrantes. Tanto a motivação quanto o envolvimento estão, em parte, vinculados ao significado da música na vida do indivíduo. (FIALHO, 2004, p. 1068)

Aproveitando o envolvimento dos alunos com o rap, e o *break*, iniciamos um trabalho de composição. Neste abordamos inicialmente as letras, o conteúdo, o significado das letras para alguns rappers, e em seguida falamos sobre as bases criadas pelos DJs, as outras formas que podemos estar fazendo bases², utilizando os instrumentos ou percussão corporal. De acordo com Souza (2000, p. 37), “a educação musical procura dentro da organização do mundo institucional tornar ‘experienciável’ as inúmeras possibilidades da experiência musical cotidiana”.

Os alunos foram divididos em grupos e iniciaram um trabalho de composição das letras, e em seguida das idéias de fazer a base. Essa atividade ainda está em andamento, mas já foi possível detectar o quanto esta forma de fazer música é parte integrante da vida de muitos destes adolescentes. Juntamente com a parte de criação das letras, trouxemos relatos de alguns rappers, sobre a relação que têm com o rap. Nesses depoimentos, foi possível ver o quanto alguns alunos se identificaram com esses relatos.

A partir dessas atividades, procuramos trabalhar também um pouco do significado do rap, para quem faz rap, que de acordo com Fialho (2004) “O papel que a música ocupa na vida dos *MCs* e *DJs* vai muito além do significado comumente atribuído a ela, como, por exemplo, o de entretenimento. *MC PDC* declara ‘eu carrego o rap como a minha vida, sem ele eu acho que não vivo’”. (FIALHO, 2004, p. 4)

No que se refere à interpretação, cantar rap não é problema, todos participam, porém as atividades de compor a letra, não foram abraçadas igualmente por todos os componentes. Entretanto, a partir disso, estamos trabalhando com os diferentes papéis que cada integrante pode fazer no grupo, tais como instrumentista, compositor, cantor.

Dessa forma, os alunos se tornam agentes ativos na construção das aulas de música, contribuindo com suas vivências, com suas opiniões, e aos poucos, mostrando qual a sua concepção sobre aulas de música. De acordo com Souza, 2000, p. 178 “Sabemos que cada música é vivenciada diferente por cada indivíduo, e que aquilo que cada um vive depende das experiências que fazem ou fizeram com a música e em quais situações”.

Destacamos também, que continuamos trabalhando com outros estilos, mas a partir dessas atividades, o envolvimento e a participação tiveram um crescimento significativo.

Breves considerações

Esse relato, traz uma pequena parcela do que vem sendo discutido por nós, educadores musicais. Optamos por trazer esse recorte, para ilustrar um pouco da importância dos questionamentos e reflexões na nossa própria formação. Quando o assunto é juventude, adolescência, nos deparamos com muitos desafios, e muitas vezes não nos sentimos preparados para trabalhar no mesmo ritmo que eles. É preciso conhecê-los, saber o que pensam, dar voz para que se sintam agentes no processo. Segundo Dayrell:

² Para saber mais sobre o tema Hip Hop e aulas de música, ver: SOUZA; FIALHO e ARALDI, 2005.

a música, a dança, o corpo e seu visual tem sido os mediadores que articulam grupos que se agregam para dançar, “curtir o som”, trocar idéias, elaborar uma postura diante do mundo, alguns deles com projetos de intervenção social. Cada qual com um visual próprio, numa mescla criativa de adereços, fazendo do corpo sua bandeira, mesmo que não tenham nenhuma bandeira. Para muitos, esses grupos juvenis antecipam uma nova forma de estar no mundo, de novas relações sociais. (DAYRELL, 1999, p. 26)

Dessa forma para “compreender a juventude, seus desafios e impasses é necessário conhecer os grupos culturais em torno dos quais se articulam” (DAYRELL, 1999, p. 30). O autor ressalta a hipótese de que as vivências em grupo representam “espaços privilegiados de produção dos jovens como atores sociais, funcionando como articuladores de identidades e referência na elaboração de projetos individuais e coletivos”. O autor ainda destaca a importância da escola e os seus profissionais conhecerem a “realidade do público que a frequenta, seus dilemas e expectativas” (DAYRELL, 1999, p. 37).

Dessa forma, torna-se importante lançar um olhar sobre as diferenças entre o que os alunos vivenciam dentro e fora da escola. Um dos fatores é questão espacial que faz parte da entrada dos alunos na escola, “como que a evidenciar a passagem para um novo cenário, onde [os alunos] vão desempenhar papéis específicos, próprios do ‘mundo da escola’, bem diferentes daqueles que desempenham no cotidiano do ‘mundo da rua’” (DAYRELL, 2001, p. 138).

Assim sendo, conhecer e pesquisar as diferentes manifestações musicais e particularmente a relação que as pessoas fazem com a música, pode contribuir para diferentes formas de pensar a educação musical. O fato de conhecer diferentes culturas pode proporcionar um diálogo entre o que é vivenciado fora e dentro da escola, no intuito de criar redes e interligações entre os mundos diferentes trazidos pelos alunos a partir de suas vivências socioculturais.

Referências

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos de estilo e identidade. *Revista Educação*. Belo Horizonte, n. 30, p. 25-38, 1999.

_____. A Escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p. 136–161, 2001.

FIALHO, Vania Malagutti. O rap na vida dos rappers “Eu carrego o rap como a minha vida, sem ele eu acho que não vivo”. In. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* ABEM, 2004. (CD)

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta*. Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50–73, 2000.

SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. *Hip Hop: da rua para a escola*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SOUZA, Jusamara. Caminhos para a construção de uma outra didática da música. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, p. 173–185, 2000.

SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. In ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia, *Anais...*, p. 85-92, ABEM 2001.

Um caminho ao longo da graduação: a prática pedagógica

Marcella Nascente Klaes
Universidade de Pelotas (UFPel)
mcellak@yahoo.com.br

Regiana Blank Wille
Universidade de Pelotas (UFPel)
regicris@terra.com.br

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo relatar a atuação em um Projeto de extensão oferecido pelo DMAC (Departamento de Música e Artes Cênicas) do Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Pelotas onde uma professora e aluna do curso de Licenciatura em Música da referida instituição relatam sua experiência, visando a compreensão dos saberes e competências em Educação Musical desenvolvidos durante a realização do projeto, considerando a futura formação profissional e a construção dos saberes e competências necessários para o professor de música. A partir do convite feito pela professora para participar do projeto, a aluna narra a importância da prática – pedagógica ao longo da graduação e na construção do conhecimento das ações e concepções a respeito do professor de música, tema esse desenvolvido durante o projeto e que procura demonstrar a importância da realização desta prática durante e após a formação no Curso de Licenciatura em Música.

Introdução

Este texto baseia-se num relato de experiência minha como orientadora e de uma acadêmica do curso de Música- Licenciatura da UFPel. Este relato fez parte da avaliação após o término deste projeto de extensão que durou cerca de cinco anos, tendo a aluna participado durante dois anos. O projeto tinha como objetivo a formação de um grupo coral numa comunidade religiosa a qual eu já trabalhava anteriormente. Por ser um projeto de extensão havia a necessidade de atuação de um aluno do Curso de Música -Licenciatura, assim no início do semestre convidei a aluna para atuar junto ao projeto como monitora.

Além de organizar e obter uma ajuda no projeto havia a preocupação de propor aos acadêmicos do curso uma vivência em educação musical que pudesse ser algo a contribuir em sua formação como professor. Além de propor uma aprendizagem significativa, uma aprendizagem relevante, ou seja, que o que fosse visto dentro da universidade não acabasse apenas numa “cultura acadêmica” que têm valor apenas para solucionar problemas da vida acadêmica, mas que pudesse questionar e apoiar os alunos em sua prática paralela a universidade (PÉREZ GOMÉZ, 1998, p. 58). Percebemos que na maioria das vezes temos formado professores através de práticas arraigadas de ensino e aprendizagem escolar de música enquanto que de outro lado, existe uma diversidade de vivências musicais não escolares propiciadas pela sociedade atual, as quais não são aproveitadas.

Ao abordar a formação do professor Nóvoa (1995) adverte:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de sua identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1995, p. 25).

Destacando a importância de oportunizar aos alunos/futuros professores práticas ao longo do curso e considerando que não é a acumulação de conhecimentos que constrói a formação iniciamos o trabalho com um grupo de 35 crianças, em torno e com idades variando entre 6 e 15 anos.

O processo de inserção

Ao iniciarmos o trabalho o primeiro momento foi de constatação da realidade, destacado nas palavras da aluna:

Trabalhar com crianças era meu grande objetivo, e estava ansiosa em poder colocar em prática o que estava aprendendo dentro do curso de Licenciatura, com o objetivo de um comprometimento pessoal e social, sendo que tinha plena consciência de que esta prática seria fundamental para meu crescimento pessoal, acadêmico e pós acadêmico. Reunimo-nos e tomei conhecimento do conteúdo a ser trabalhado, os objetivos, a metodologia, faixa etária das crianças e adolescentes participantes, suas práticas musicais (se já existentes), repertório e atividades a serem praticadas (MA).

A preocupação em formar profissionais reflexivos já estava tomando boa parte das discussões dentro do curso de Licenciatura. No Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pelotas várias foram as discussões, principalmente durante os estudos do novo projeto pedagógico que foi implantado em 2004. Nestes questionamentos destacamos a importância de que os conceitos elaborados nas teorias de diferentes disciplinas pudessem ser incorporados ao pensamento de nossos alunos, futuros professores como instrumentos eficazes e ferramentas de conhecimentos e resolução de problemas, e não somente “adornos retóricos” usados apenas para aprovação nas provas e disciplinas (PÉREZ GOMÉZ, 1998, p. 93). Através das experiências adquiridas durante o decorrer do semestre junto ao grupo coral e a aluna monitora foi possível perceber como a experiência prática junto ao futuro professor estava suscitando questões muitas vezes não percebidas na sala de aula dentro da universidade:

Qual meu papel de educadora musical? Que tipo de atividades poderia trabalhar de forma que agradasse a todas as faixas etárias? Devo ser mais ouvinte? Devo estimular criatividade, musicalidade com métodos prontos, ou devo aproveitar a própria idéia deles? Como participar do crescimento e produção musical desse grupo?

Se considerarmos a definição de Libâneo (2000, p. 74), de que “a educação enquanto atividade intencionalizada é uma prática social cunhada como influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social”, torna-se necessário repensar algumas práticas de ensino de música utilizadas dentro dos cursos de formação e posteriormente nas escolas. Pois se a cada aula desalenta-se os alunos para que não utilizem a sua capacidade de entender as coisas, eles passarão a ver que o ensino de música é algo totalmente abstrato, desnecessário e sem relação alguma com a realidade. O ensino formal de música deveria propiciar o desenvolvimento de qualidades e capacidades humanas, articulando-se com as práticas não-formais e informais. A partir do contato com a realidade e a prática pedagógica efetiva, alguns questionamentos puderam ser melhor compreendidos:

Daí meu questionamento a respeito do educador musical começava a se elucidar. Era necessário ver que não existe fórmula mágica, não era somente a aplicação bruta (seria melhor literal?) de um livro, de uma atividade. Dependia da vivência, da prática, da forma de expressar, falar, agir, sentir. A aplicação de diferentes recursos fossem eles corporais, ou o uso de instrumentos musicais, fazia desta uma vivência diferente. A música deixava de se expressar somente por partituras, exercícios prontos e dava lugar a exploração de um universo além, onde eu percebia a real situação do educador, a de permitir utilizar-se do imaginário e vivências das crianças e adolescentes.

A parti daí as reflexões realizadas pela monitora tornaram-se mais freqüentes e surgiu a necessidade de procurar autores que pudessem subsidiar as ações. Dentre algumas leituras realizadas destacamos Schön (2000) e a necessidade de formarmos profissionais reflexivos, o que implica em oportunizarmos aos acadêmicos oportunidades concretas de ensino seja no grande grupo ou de forma mais individual como no caso desta monitora. Através dessa reflexão segundo a monitora foi possível identificar elementos necessários para o aprendizado (musical) e difusão da aprendizagem.

De acordo com Beineke (2001) a partir de seu trabalho sobre os conhecimentos práticos do professor, são necessárias outras possibilidades mais concretas para formarmos profissionais mais comprometidos e que conheçam a complexidade do ensino escolar. Neste projeto não estávamos dentro de uma escola, mas realizando atividades em educação musical com um grupo coral e que de alguma forma proporcionaram a futura professora experiências significativas:

Os dois anos os quais participei do projeto adquiri ensinamentos que trago comigo até hoje. Tenho a certeza de que fundamentei minha prática, descobri o amor e o prazer em dar aula, aprendi embasamentos teóricos e práticos que me faltavam, acrescentaram e fizeram parte da minha jornada acadêmica e pós acadêmica. Revitalizei valores morais e pessoais, a amizade, a doação. Vejo isso sempre que ainda encontro alguns dos jovens que participavam, e tão sinceramente abrem um sorriso, e lembram do tempo que convivemos juntos. Descobri na minha professora e orientadora, uma grande amiga. Nem tudo foi fácil, encontramos obstáculos, diferenças, que tivemos que respeitar e aprender com elas. Tive medos e inseguranças, conflitos pessoais e acadêmicos que ela pode me ajudar, uma grande experiência de vida e um grande aprendizado sobre educação musical (MA).

Algumas reflexões puderam ser feitas através da participação da acadêmica no projeto desde a importância da participação dos futuros professores em atividades práticas ao longo do curso, revelando suas carências em termos técnico-musicais e pedagógicos. Estas reflexões contribuíram em vários aspectos quando da reformulação curricular do Curso de Música – Licenciatura com destaque para o que Schön (1995, p. 80) já havia destacado: “1- Que tipo de conhecimento e saber-fazer permitam aos professores desempenhar o seu trabalho eficazmente? 2- Que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho?”.

A função educar foi por muito tempo tarefa da escola. Com a música não foi diferente, mas é sabido que muitos procuram aprender música de outras formas, além do espaço escolar, porque é possível aprender música sem a forma tradicional de ensino e até porque nem todos têm ou tiveram o ensino de música enquanto estudantes no ensino fundamental e médio. Muitos autores enfatizam a importância da música na vida das crianças, adolescentes e jovens, e a música tem uma presença muito forte, fazendo parte do cotidiano destas pessoas, seja por lazer, seja por diversão, formando um processo de construção da identidade cultural. Esta identidade é construída através do educador que se propõe a desvelar conhecimentos, a auxiliar neste contato, de forma a fazer com que o ensino-aprendizagem seja recíproco, e sabemos que por vezes isto parece uma realidade distante, cabe a nós a difusão da prática extra-classe, assim, a relação professor - aluno cresce, sendo que o professor possibilita ao aluno o desenvolvimento de seu conhecimento e o aproveitamento do mesmo, trocando idéias. Isto ajuda o aluno a ter uma certa autonomia, uma formação que permite ao aluno, futuro professor encontrar-se na sua própria realidade musical, desenvolvendo sua imaginação para vivenciar e compreender novas situações pedagógicas.

Aos acadêmicos que não participam de projetos de extensão voltados a educação musical acabo de relatar a importância dessa prática na suas evoluções acadêmica e pessoal. Aos que já o fazem, busquem sempre mais, o título de educador musical depende da nossa prática.

Referências

_____. Caracterização da didática musical. DEBATES, nº 4- Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Unirio. Rio de Janeiro, 2001. p.49-74.

DEL BEN, L. M. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Porto Alegre 2001. Tese (Doutorado em Música) Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, P. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo desing par o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. Teoria e prática: aparente dicotomia no discurso na educação musical. *Revista da ABEM*. nº 2, jun/1995.. p. 27-34.

_____. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*. n. 6, set. 2001. Porto Alegre, p. 87-95.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

Um estudo sobre a (des)qualificação docente no ensino de música na educação básica

Rita de Cássia Fucci Amato

Faculdade de Música Carlos Gomes – FMCG (São Paulo-SP)
fucciamato@terra.com.br

Resumo: O estudo pretende discutir a situação atual em que se encontra o ensino de música na educação básica e suas relações com o processo de (des)qualificação dos docentes na área. Essa situação foi comentada baseando-se em um levantamento da situação do ensino de música em oito instâncias educacionais estaduais do município de São Carlos-SP, que evidenciou o problema da qualificação do corpo docente na área de música, o qual também foi conjugado a uma revisão bibliográfica. Conclui-se que há nas escolas regulares uma grande presença de educadores que não possuem formação com habilitação em música/ educação musical, tornando o processo de ensino de tal matéria, muitas vezes, superficial e incapaz de cumprir a sua função principal: a de musicalizar.

Introdução

Várias surpresas nos são possíveis quando olhamos com interesse e seriedade a um assunto tão cotidianamente superficializado como o ensino da música. Nesse contexto, umas das questões que se coloca é a dicotomia que foi estabelecida (pela disciplina educação artística e, posteriormente, arte) entre cada linguagem artística, não fazendo o professor-educador-artista vislumbrar uma realização mais simples, porém complexa, no ato da criação e expressão artística.

O presente artigo propõe, assim, a debater o tema da (des)qualificação docente em música na educação básica e seus impactos no processo de ensino. Quanto à metodologia, a investigação caracteriza-se como um levantamento da situação do ensino de música em oito instâncias educacionais estaduais do município de São Carlos-SP, complementado e discutido a partir de uma revisão de literatura.

Estudo empírico e discussão da problemática

Segundo Nóvoa (1992, p. 17): “A escola como objecto autónomo de estudo das Ciências da Educação e como espaço privilegiado de inovação educacional é um fenómeno relativamente recente”. Nesse sentido, a formação dos educadores musicais para a prática de ensino na educação básica tem sido um assunto bastante discutido em âmbito acadêmico e científico. Segundo Figueiredo (2005), as conclusões dos debates acerca desse tema apontam para uma formação cada vez mais associada às realidades sociais escolares, preparando os futuros educadores musicais para uma prática de ensino condizente com o cotidiano da escola.

Esse reconhecimento de múltiplas e distintas realidades sociais acrescenta para os cursos formadores uma problemática extremamente complexa. Se no passado a

ênfase estava na busca do equilíbrio entre a formação musical e a formação pedagógica do educador musical, hoje é necessário que se some a essa já complexa tarefa a questão do contexto para o qual diferentes ações educativo-musicais serão apresentadas. (FIGUEIREDO, 2005, p. 22)

Todavia, ao contrário do desejado, várias investigações indicam a falta de qualificação dos professores de música na educação básica como uma questão com grande presença na escola regular. Santos (2005), por exemplo, coloca que a ausência de docentes capacitados acentua-se nas séries iniciais do ensino fundamental, onde a iniciação musical deveria ser realizada por professores generalistas formados em escolas normais.

Como proposta para a verificação da defasagem da formação docente na educação básica, foi realizada uma amostragem da situação atual do ensino de música nas escolas de ensino fundamental e médio do estado de São Paulo, tendo como referência a análise das instâncias educacionais de São Carlos, município paulista com cerca de 200.000 habitantes, localizado no centro geográfico do estado.

No levantamento realizado junto a oito escolas estaduais da cidade, foi detectado que o ensino de música é curricular em apenas uma escola (unidade escolar 1), na cadeira de uma professora que possui formação em educação artística, com habilitação em desenho e música (ensino fundamental), pela Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP). Nessa mesma escola, foi revelado pela vice-diretora que o ensino de música é efetivamente ministrado. Um outro caso que merece destaque refere-se a uma escola (unidade escolar 4) cuja professora possui graduação em educação artística (ensino fundamental) e é formada em canto orfeônico no ano de 1966. Nos demais casos, a formação profissional predominante é a da graduação em educação artística, com habilitação em desenho e artes plásticas.

Salienta-se também o fato de que, na maioria dos casos analisados, os profissionais possuem apenas habilitação referente ao ensino fundamental. Porém, devido à escassez de docentes capacitados na área, muitos deles ministram aulas de arte no ensino médio, sem possuírem formação adequada para tal.

Em dois casos pesquisados (unidades 2 e 7), a disciplina arte não é ministrada por se tratar de ensino supletivo. O caso mais surpreendente da amostragem realizada refere-se à unidade 6, no qual a delegacia de ensino autorizou um docente sem formação em educação artística (ou qualquer outra equivalente) a ministrar aulas de arte, o que revela um certo descaso para com o ensino de tal matéria. A tabela a seguir busca aclarar esses dados.

Tabela 1 – Levantamento realizado em 8 escolas estaduais de São Carlos-SP

<u>Unidade escolar</u>	<u>Habilitação específica do docente</u>
Unidade 1 – EE (EM)	(1) Desenho / Educação Musical – Ensino fundamental (2) Artes plásticas – ensino fundamental e médio
Unidade 2 – EE (EF/EM)	(*) Ensino supletivo
Unidade 3 – EE (EF/EM)	(1) Desenho – ensino médio (2) Desenho e Artes Plásticas
Unidade 4 – EE (EF/EM)	(1) Educação Artística – ensino fundamental e Canto Orfeônico (2) Artes Plásticas – ensino fundamental e médio
Unidade 5 – EE (EF/EM)	(1) Desenho / Artes Aplicadas / História da Arte – ensino fundamental e médio (2) Artes Plásticas – ensino médio
Unidade 6 – EE (EF/EM)	(1) Artes Industriais / Artes Plásticas – ensino fundamental (2) Não possui habilitação
Unidade 7 – EE (EF/EM)	(*) Ensino supletivo
Unidade 8 – EE (EF/EM)	(1) Desenho – ensino fundamental e médio (2) Educação Artística – ensino fundamental
<p>Legenda: (*) – Não há ensino de Arte (1) – Professor número 1 (2) – Professor número 2 EE (EF/EM) – Escola Estadual (Ensino Fundamental e Médio) EE (EM) – Escola Estadual (Ensino Médio)</p>	

Outras pesquisas também apontam para o problema da qualificação docente. Spanavello e Bellochio (2005, p. 97), por exemplo, relatam:

Revisando e refletindo os objetivos que nortearam a pesquisa, foi possível constatar que a formação profissional (formal) dos unidocentes investigados aconteceu, em sua maioria, em cursos de magistério e cursos superiores (concluídos ou em curso), geralmente em habilitações como Pedagogia – Administração Escolar ou Supervisão, Filosofia, Estudos Sociais, História, entre outros. A respeito da formação específica em educação musical, percebeu-se uma certa carência curricular formal, em termos de disciplinas específicas de educação musical. Grande parte dos professores relataram que tiveram, ao longo de seus cursos de formação inicial, experiências musicais diluídas em outras disciplinas, geralmente atreladas à idéia de adorno ou complementação metodológica para estas últimas.

Já Penna (2002), ao analisar a questão dos professores de arte nas escolas regulares de educação básica, concluiu que, enquanto há um elevado número de professores formados em educação artística, é restrito o número de educadores habilitados em música. A autora também salienta que um estudo como o que buscou-se realizar no presente artigo não pode ser entendido como um panorama abrangente do ensino de música no país, porém deve ser considerado como revelador de situações reais. Esse fato é confirmado pela presença de conclusões similares obtidas em outros estudos que trataram da mesma problemática.

Vale lembrar que a questão da desqualificação dos educadores musicais não é verificada somente no interior das organizações escolares. Em grupos musicais e projetos sociais¹ tal fato também vem ganhando grande destaque.

Ainda releva-se o fato de que os Parâmetros Curriculares Nacionais e a LDBEN/96 não definem claramente se o professor de arte deve ter uma formação geral, com o conhecimento das várias linguagens artísticas, ou se deve ser especializado em uma só modalidade (teatro, dança, música ou artes visuais), conforme comentam Penna (2004) e Arroyo (2004).

Salienta-se, desse modo, que o problema da qualificação profissional/ musical é de grande gravidade, pois

o professor-educador que não é capaz de lidar internamente e em profundidade consigo mesmo não se encontra aparelhado para proporcionar experiência semelhante a uma outra pessoa humana; não será capaz de proporcionar ao educando uma experiência de implicação consigo próprio que não foi capaz de experimentá-la em si. (BARBOSA, 1998, p. 9)

Também cabe reforçar que,

sendo a música uma disciplina complexa, que abrange teoria e prática de execução, deve ser ensinada por pessoas qualificadas para isso. Sem concessões. Não permitiríamos que alguém que tivesse freqüentado um curso de verão em Física

¹ Para maiores detalhes com relação aos projetos socioculturais e a questão da qualificação dos educadores, confira Kater (2004).

ensinasse a matéria em nossas escolas. Por que haveríamos de tolerar essa situação com respeito à Música? Por acaso ela está menos vinculada a atos complexos de discernimento? Não. (SHAFER, 1991, p. 303)

Com essa falta de vivência e especialização musical que se instala atualmente entre os docentes de arte nas escolas, os inúmeros aspectos musicais que poderiam ser trabalhados, as vivências estéticas e sonoras e o universo de recursos expressivos de comunicação e produção artística, comentados por Visconti e Biagioni (2002), são inutilizados, dificultando a formação completa que um cidadão busca obter nas instituições escolares. Também se referindo aos efeitos gerados a partir da musicalização, Snyders (1992) avalia que através dela as habilidades e a sensibilidade dos educandos podem ser reconhecidas e reveladas. O autor também alude que:

O ensino da música pode dar um impulso exemplar à interdisciplinaridade, fazendo vibrar o belo em áreas escolares cada vez mais extensas e que [...] para alguns alunos é a partir da beleza da música, da alegria proporcionada pela beleza musical, tão freqüentemente presente em suas vidas de uma outra forma, que chegarão a sentir a beleza na literatura, o misto de beleza e verdade existente na matemática, o misto de beleza e eficácia que há nas ciências e nas técnicas. (SNYDERS, 1992, p. 135)

Conclusões

Como coloca Nóvoa (1992, p. 42):

A análise das instituições escolares só tem sentido se for capaz de abrir o pensamento a *outros possíveis*. E só tem utilidade se tiver a inteligência de perceber os seus limites. Mas, hoje, não se pode passar ao lado de uma reflexão estratégica, centrada nos estabelecimentos de ensino e nos seus projectos, porque é aqui que os desafios começam e importa agarrá-los com utopia e realismo [...].

Assim, diante do quadro de desqualificação dos educadores musicais, verificado neste e em outros estudos, vale ressaltar a importância do desenvolvimento de projetos de capacitação e re-capacitação profissional desses indivíduos, por meio de treinamentos que possibilitem a aquisição de conhecimentos nas áreas de música e educação e do acompanhamento contínuo das atividades desenvolvidas por esses agentes nas suas práticas musicais, possibilitando o aprimoramento das atividades que já vem sendo exercidas e a concretização de novos projetos. Essa iniciativa já vem sendo tomada por algumas universidades, que oferecem cursos de capacitação continuados para a formação de professores, porém ainda merece maior difusão.

Espera-se que o debate acerca da educação musical nas escolas possa gerar subsídios para uma prática de ensino mais eficiente e para uma melhor qualificação dos docentes. Nesse âmbito, Machado (2004) propõe que as competências necessárias para a prática pedagógico-musical no

ensino fundamental e médio, na visão dos professores de música, podem ser concretizadas no desenvolvimento das seguintes capacidades: elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar; organizar e dirigir situações de aprendizagem musical “interessantes” aos alunos; administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos; administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música; conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar; relacionar-se afetivamente com os alunos, estipulando e mantendo limites; e manter-se em continuado processo de formação profissional.

Também se acrescenta a essas habilidades a capacidade essencial de

romper barreiras (entre teoria e prática, obrigação e satisfação, grupos homogêneos e heterogêneos, especialidades e generalidade, reprodução e produção de conhecimento) que não são exclusivas da escola e/ ou de um curso, mas passíveis de ocorrer em todo e qualquer contexto social e/ ou currículo escolar. (BOCHNIAK, 1992, p. 19).

Tais questões precisam de novas e imediatas providências no sentido de inseri-las em uma problemática maior, caracterizada pela falta de conceitos do mundo contemporâneo e pela desorientação que toma conta de muitos educadores-artistas, que atuam, via-de-regra, em uma caótica harmonia superficial. Nesse sentido, o desafio da educação musical na escola regular apresenta-se como uma problemática a ser discutida e transformada pela sinergia de diversos agentes sociais: o Estado, a escola, profissionais da área, pesquisadores, professores e entidades que congreguem esses agentes, tais como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM).

Referências

ARROYO, Margarete. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96; *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, 29-34, mar. 2004.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BOCHNIAK, Regina. *Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola ... e fora dela*. São Paulo: Loyola, 1992.

CONHOLATO, Maria (Org.). *O papel do diretor e a escola de 1º. Grau*. São Paulo: SEE/ FDE, 1992.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, 21-29, mar. 2005.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 43-51, mar. 2004.

MACHADO, Daniela Dotto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, 37-45, set. 2004.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: _____ (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-43.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, set. 2002.

_____. A dupla dimensão da política educacional na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da Abem*, Porto Alegre, V. 10, p. 19-28, mar. 2004.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, 49-56, mar. 2005.

SHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez, 1992.

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

VISCONTI, Márcia; BIAGIONI, Maria Zei. *Guia para educação e prática musical em escolas*. São Paulo: Abemúsica, 2002.

Uma análise das perspectivas de estudantes sobre o estudo de música na universidade

José Alberto Salgado e Silva
Escola de Música da UFRJ
josealberto.zeal@uol.com.br

Resumo: Com referência em pesquisa etnográfica recente, examino perspectivas de estudantes universitários sobre o estudo de música. A pesquisa examinou relações entre estudar música e tornar-se músico, tendo como principais sujeitos estudantes de graduação em Música, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio). Estavam em foco as perspectivas dos estudantes sobre as atividades musicais em que se engajavam, dentro e fora do *campus*. “Música” foi vista como o interesse central entre os agentes selecionados na pesquisa, que tinham estudo e trabalho como dois modos concomitantes de seu investimento no campo musical. Sabendo-se que é possível seguir outros caminhos para a profissionalização nesse campo artístico, a particularidade da formação universitária em Música gerou uma pergunta-chave para a investigação: *como é que um curso universitário de Música se relaciona com a construção de carreiras musicais?* Dentre os assuntos, conceitos e contextos examinados na etnografia, selecionei para este comunicado à ABEM um tópico estreitamente relacionado à organização e micro-política do estudo, analisando como os estudantes vêem o curso e se posicionam em relação a ele.

Introdução

Este comunicado é sobre uma pesquisa recente, concluída como tese de doutoramento no PPGM-Unirio, em março de 2005.¹ Trata-se de um estudo etnográfico, conduzido entre estudantes de graduação em Música, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), no período de 2001 a 2003. A pesquisa examina relações entre estudar música e tornar-se músico, colocando em foco *as perspectivas dos estudantes* sobre as atividades musicais em que se engajam, dentro e fora do *campus*. Guiando-se por um método empírico, a investigação foi extensiva e cobriu uma série de práticas e discursos no campo da música, com sujeitos que tinham no estudo e no trabalho extra-curricular dois modos concomitantes de investimento pessoal.

Baseado na convivência com estudantes, e acompanhando suas atividades no curso e pela cidade, o trabalho de campo gerou grande quantidade e variedade de dados. Para analisá-los, foi útil conceber gradualmente um plano geral de composição da escrita, dividido em:

- Conceitos: técnica; valor e estética; músico-estudante
- Contextos: universidade; músicos e conjuntos em ação
- Discussão: problemas da profissão e do estudo

¹ SILVA, José Alberto Salgado e. Construindo a profissão musical: uma etnografia entre estudantes universitários de Música (Tese de doutoramento, Programa de Pós-Graduação em Música). Rio de Janeiro, UNIRIO, 2005.

Seria inviável falar, neste espaço, de cada tema examinado na etnografia, e portanto elegi apenas um dos tópicos do quarto capítulo, intitulado “Universidade”, onde se discutem concepções sobre o curso e características da vida acadêmica. O tópico escolhido é a variedade de visões sobre o estudo formal de música, em nível superior. Considere-se, no tratamento desse tópico, uma pergunta que norteou a investigação, em suas várias frentes: *como é que um curso universitário de Música se relaciona com a construção de carreiras musicais?*²

Para abordar a questão, o que proponho aqui é um quadro analítico de perspectivas dos próprios estudantes sobre o estudo. Como os estudantes da pesquisa eram sujeitos comprometidos com a música não apenas por mediação do currículo, mas também, e de maneira importante, por conta de suas ações fora do curso, foi possível notar constantemente nos discursos um *olhar comparativo e avaliador*, o qual revelava a densidade e complexidade do assunto “estudar música”.³

Uma análise em três perspectivas

Pode-se notar que estudantes lidam de formas variadas com o estudo ligado à atividade curricular, exercitando sobre ele perspectivas e usos que se combinam, se alternam, se opõem. Procurando responder ao que observei em campo, sugiro três categorias básicas, colocadas como maneiras de ver o estudo e o conhecimento musical veiculado e construído pelo curso, e também como maneiras de se posicionar em relação ao próprio curso. As três perspectivas principais sobre o estudo na universidade foram identificadas como:

1. Utilização
2. Ampliação de horizontes
3. Distanciamento

Essas categorias devem ser esclarecidas em seu uso teórico e contextual, uma vez que cada uma pode ter mais que uma acepção. De saída, posso afirmar que, na trajetória de cada estudante, as perspectivas se apresentam matizadas e em combinações variadas – por exemplo, em relação a cada

² Várias inferências surgem à primeira vista, mesmo sem o recurso de uma pesquisa. Por exemplo: na faculdade, pode-se estudar gratuitamente o instrumento e matérias musicais; um curso dá diploma e a conseqüente segurança socio-econômica; é importante conhecer professores e outros músicos, para formar um círculo de relacionamentos úteis à profissionalização etc. A pesquisa procurou investigar e interpretar principalmente pontos de vista e práticas que se apresentavam *entre os estudantes*.

³ Nesse sentido, quebra-se com facilidade a ilusão institucional de homogeneidade que o currículo sugere, com suas divisões simples e pre-formadas de cursos e matérias. Quebra-se também a ilusão de que currículo e professores pairam acima da crítica, ilusão sustentada pelo fato de que apenas os professores manejam as instâncias decisivas de avaliação – especialmente na modalidade “avaliação da aprendizagem”.

disciplina do currículo ou em diferentes etapas do curso. Cada uma das 3 perspectivas pode ser sintetizada também numa frase-tipo, que resume pensamentos distintos sobre o estudo:

1. O estudo universitário é aplicável
2. O estudo universitário amplia horizontes
3. O estudo universitário é pouco relevante

Com referência nas anotações de campo e entrevistas, vejamos o que pode ser dito resumidamente sobre cada uma.

1. O estudo universitário é aplicável

A primeira perspectiva coloca em destaque a *utilização* do que se estuda. Isto, no entanto, não implica necessariamente aplicação imediata ou literal de um conteúdo do curso à atividade musical do estudante. Em vez disso, é mais comum que adaptações ou transposições precisem ser feitas, para uso nas situações da prática.⁴

Pela perspectiva da utilização, o estudante assume uma atitude de “aposta” naquilo que um conhecimento determinado pode oferecer. Assim, ele/ela *investe* seu tempo e trabalho em determinado estudo correspondente, na confiança de que haverá resultados práticos.

Montando seu currículo com disciplinas de grades diferentes, um entrevistado raciocina que quanto mais papéis for capaz de desempenhar no mundo musical, maiores serão suas chances de trabalho. E usa a metáfora do cultivo para falar de seu processo de estudo: “esse é o tempo de plantar, depois eu vou colher”. Um outro relata que buscou aproveitar o máximo dos anos que passou lá para sua “bagagem pessoal”, formando-se em dois cursos e ainda cursando matérias de um terceiro. Percebia também uma “oportunidade de ter contato com profissionais da área” e que “não podia perder essa oportunidade”.

A lógica da formação pode ser vista, nesses casos, como predominantemente econômica, como diversificação de investimentos, na forma de capacitação em terrenos diversos. Como as oportunidades são irregulares e pouco previsíveis no “mercado” de trabalho musical, o agente maximiza suas chances de desempenhar alguma atividade remunerada, entre as que eventualmente surgirem. É também uma lógica de acúmulo, evocando conceitos de “capital simbólico”

⁴ A “tradução” do que é estudado fica basicamente por conta do estudante, o que faz ressoar certas generalidades da relação educacional. Por exemplo, um estudo sociológico já apontou que “[...] o que professores e administradores fazem os influencia [os estudantes] apenas quando isso é filtrado pela rede de sua própria cultura e seus arranjos sociais” (BECKER et al., 1968, p. 1). Ou, como disse um professor entrevistado, o que importa é o que o aluno fará com os conhecimentos veiculados pelo curso, vistos como “ferramentas” para uso posterior.

(BOURDIEU, 1986), e notamos que, com o estudo, aspira-se a resultados práticos que – assim como na construção de uma rede de contatos – poderão se manifestar em tempos diferentes, seja no presente ou mais para o futuro.⁵

2. O estudo universitário amplia horizontes

Como que adjacente a esse ponto de vista que valoriza a utilização de técnicas e conhecimentos aprendidos no curso, aparece um outro, que identifico como a perspectiva da “ampliação de horizontes”, segundo uma expressão comum nos discursos.

No início de um curso, uma noção de “conhecimento musical” pode aparecer em formulações vagas. Músicos vêm procurá-lo na universidade – como se não possuíssem nenhum e como se ali houvesse uma espécie de reserva ou jazida. Falando sobre seus motivos para ingressar na universidade, uma cantora disse que entrou para “estudar música, de maneira ampla”.

Do ponto de vista de alguns estudantes que já se aproximam da graduação, o curso é capaz de proporcionar uma nova visão da música e de seu campo profissional: uma visão ampliada por incluir outros fazeres e outros modos de ver um mesmo fazer. No depoimento de um entrevistado, passar pela faculdade teve certo efeito sobre o seu modo de ver a música. É um efeito mesmo sobre sua *teoria* de música, fazendo lembrar a origem grega da palavra *theorein*, ver:

A Unirio sempre me ajudou a ter uma visão musical maior. Porque, no mercado, vc. fica muito voltado pruma coisa imediatista, de tocar agora, ali, de ganhar aquele dinheiro, de fazer aquela coisa ali no momento.

[...] a faculdade amplia a sua visão de mundo, a música passa a ser mais do que aquela coisa dos músicos do Rio de Janeiro, que é um barato também, mas é legal você ter uma visão maior da coisa, e a faculdade te dá isso, te dá a visão do outro lado [...]

Alguns estudantes atribuem grande importância ao curso universitário como um projeto de transformação pessoal e progresso. Um entrevistado entende que, além de uma aplicação das técnicas adquiridas, há outros ganhos importantes em jogo, pensando em termos de um projeto de “formação”:

⁵ Não havendo garantia de sustentação econômica por prazo indeterminado, o estudante entende que deve acumular conhecimento – seu “capital cultural”, *self-made* – e contatos no mundo profissional – seu “capital social”, gerado principalmente a partir da vida no *campus*. Embora as noções de capital cultural e social *self-made* não sejam típicas em Bourdieu (que as associou de perto a uma história familiar de acumulação), vejo coerência em aplicá-las especialmente ao caso de estudantes de música de origem social sem privilégios, àqueles vindos de outros estados para estudar, e aos que não têm músicos profissionais em suas relações familiares. São casos em que o acúmulo dos recursos em questão depende principalmente do que a pessoa faz, a partir de um ponto imaginário próximo ao zero – o que, por sinal, corresponde a situações concretas ou simbólicas de *migração*.

As disciplinas que eu estou fazendo, algumas são relacionadas ao meu curso (Licenciatura), outras não. Eu busco outras fronteiras pra *somar* tudo aquilo que eu sei de técnica, as outras coisas vão somando, me ajudando a ser um professor, ajudando a imaginar, a pensar, a *coordenar* as minhas idéias, entende? Eu não só busco aqui algo técnico – você fazer, saber o que está fazendo – mas eu procuro *uma formação* [ênfase do entrevistado]⁶

A “ampliação de horizontes” é manifesta predominantemente na forma de percepções existenciais e estéticas, que evocam temas filosóficos como *formação* (GADAMER, 1998), *visão de mundo* (VELHO, 1994) e *consciência estética* (v. SCHILLER, apud GADAMER, 1998).

3. O estudo universitário é pouco relevante

Aqui, o ponto de partida é sugerir que uma perspectiva de *distanciamento*, ou alheamento, é adotada por estudantes quando vêm os conhecimentos veiculados pelo currículo como irrelevantes para sua prática musical.

Quando se examina esse olhar, deve-se notar primeiramente que os agentes mantêm outras atividades fora do *campus*, inclusive atividades de estudo.⁷ Os participantes desta pesquisa eram ativos em formas diversas de trabalho e estudo, a ponto de o *tempo* se mostrar como um recurso importantíssimo no cálculo, avaliação e negociação do que estudar e fazer em música. De fato, a faculdade pode estar competindo com outros interesses de atividade e estudo musical:

[...] eu vou segunda e quarta [à faculdade], passo a tarde inteira até as 6:00h, tenho só a manhã pra estudar nesses dias. Aí, comecei a ficar mal, falar: “vou ficar em casa, tanta coisa pra estudar”, e eu acordo cedo pra estudar, e mesmo assim eu acho pouco tempo. Às vezes eu estou ouvindo uma aula e penso “Ai, podia estar estudando”, porque tem algumas coisas [na faculdade] que eu acho interessantes, mas [...] eu sinto que tinha que estar mais entregue ao que estou me propondo a fazer...

Entre outras coisas, é a própria diversidade musical, técnica e estética que parece estar em jogo. Na dificuldade (ou impossibilidade) de se definirem conhecimentos universalmente válidos para todos os estilos praticados e papéis desempenhados pelos estudantes, ocorre que conflitos sobre a relevância de determinado estudo – e sobre onde investir o tempo – passem por críticas e eventuais decisões que podem afastar o estudante daquilo que a faculdade oferece.

⁶ A idéia de ganhos mais gerais e menos técnicos – referidos às vezes como “extra-musicais” – evoca concepções liberais da educação em geral (v. HIRST, 1973) e da universidade em particular (v. BARNETT, 1990; WYATT, 1990), mais afeitas à “formação geral” do indivíduo do que aos interesses específicos da profissionalização.

⁷ Não seria, portanto, uma simples negação do estudo técnico ou do conhecimento teórico. Nem da disciplina imposta por professores ou instituição; de fato, encontrei estudantes que estavam dedicados a rotinas de intenso trabalho e estudo, dirigidas por outras pessoas, ou em outras instituições.

O afastamento pode variar na forma, indo do trancamento de uma disciplina ao trancamento do período letivo, de períodos em sucessão, e chegando ao abandono do curso. Mas há formas de distanciamento que se manifestam informalmente, como atos isolados ou compartilhados de micro-política, e que não interferem com a matrícula. Como forma de expressão, muitos adotam o sarcasmo ou uma postura antagônica à “programação oficial”, vendo mais sentido em matar aulas para tocar com colegas no jardim da faculdade. “É nesse momento que as coisas acontecem”, disse uma musicista, que está preocupada em concluir o curso e sente falta da atividade extra-curricular: “aí, vou pra aula bonitinho e tal”. Esse traço de ironia aparece com frequência (entre professores também) e é uma das estratégias mais compartilhadas no discurso e nas atitudes de quem está engajado com interesses paralelos e olha o curso à distância.

Potencialmente, toda avaliação negativa de uma disciplina, curso ou professor é capaz de alimentar o ponto de vista de distanciamento, ainda mais quando o acesso a conhecimentos e realizações musicais está disponível fora do curso. Um estudante confrontava a abordagem curricular de “harmonia” com outra, que ele experimentava em sua prática fora da faculdade, e julgava satisfatória. Duas teorias ou maneiras de ver um mesmo assunto estavam em confronto, e ele dava preferência àquela que não fazia parte do ensino na universidade.

Nos vários ambientes da “música popular”, por exemplo, certos padrões de aprendizagem informal são recorrentes e costumam ter importância maior que o ensino acadêmico (v. GREEN, 2001). Um compositor de canções declarou que:

Em relação ao currículo, acho que pouca coisa se encaixa com o que eu faço musicalmente. Tudo que eu faço vem de aprender com amigos, de ouvir tocar, ou de ouvir disco. Em termos de matéria teórica que eu tenha [dito] “isso aqui eu usei!”, eu acho que [foi] pouquíssima coisa.

O distanciamento do curso também pode ser percebido quando um aluno espera *tocar/cantar* muito mais do que é praxe, como parte das atividades no *campus*. Críticas do tipo “aqui ninguém toca”, “é tudo muito teórico”, “o que menos se faz é tocar” são muito frequentes, especialmente entre estudantes de primeiro ano que tinham expectativas altas nesse sentido.

Por vezes, a crítica é concentrada sobre a inadequação que o estudante percebe entre a faculdade e o “mercado”, fomentando a opinião de que uma disciplina como a Prática de Conjunto deveria “representar as condições no mundo real de trabalho”. Ao cursar essa disciplina, um estudante enviou suas composições gravadas e partes escritas para os músicos do conjunto, comparecendo apenas aos 2 ensaios que antecediam a apresentação semestral – reduzindo ao

mínimo sua participação no curso, ao mesmo tempo em que buscava reproduzir condições de trabalho encontradas no “mundo real”.

Em termos gerais, as avaliações que o estudante faz sobre a faculdade – principalmente sobre o que ela propõe como estudo e atividade prática – são dependentes da experiência do mesmo estudante além dos limites do curso. Suas avaliações têm relação muito próxima com a(s) música(s) que ele faz e os modos como aprende/estuda/pesquisa. E, por essa terceira perspectiva, o sujeito vê distância entre o estudo proposto pelo currículo e aquilo que faz (ou quer fazer) em outros contextos de música.

Concluindo

Diante da diversidade da prática musical e de seus interesses em articular a profissionalização, os músicos-estudantes vão adotando, em relação ao estudo na universidade, perspectivas que foram analisadas em 3 modalidades. É importante notar que essas categorias não são capazes de identificar indivíduos, de maneira fixa e contínua. Em vez disso, os músicos-estudantes exercitam os pontos de vista variada e combinadamente, ao longo do curso.

Deve parecer claro, a esta altura, que a perspectiva mais problemática é a terceira, indicando que a educação superior de músicos e professores de música apresenta traços de alienação de uma parte dos estudantes, pelo menos durante uma parte do curso.

Por um lado, supõe-se que, em função de uma seleção de conteúdos curriculares demasiado estreita e ainda pouco afeita à investigação de diferentes músicas, haverá implicações de ordem técnica e limitação de oportunidades para a atuação profissional de graduados em Música. Por outro lado, supõe-se que as atitudes – de um tipo ou de outro – cultivadas durante a formação constituirão parte das disposições duradouras na vida de cidadãos artistas e formadores. E o alheamento não é moral ou politicamente desejável em projetos educacionais que declaram como valor o sentido de cidadania.

As razões dessa alienação, enfim, merecem exame constante e cuidadoso por parte de todos os participantes de um curso universitário. Como sempre, a reflexão crítica e o teste de alternativas passam por modos de pensar e agir que podem ser contrários aos modos institucionais, burocráticos e automatizados de pensar e agir.

Algumas questões são recolocadas, portanto, à luz desse estudo empírico, para educadores e educandos em cursos de música: Como gerar mais envolvimento pessoal e coletivo com as

instâncias de prática e aprendizagem musical, na universidade? Como torná-las mais abrangentes e efetivas? O que é necessário a uma “formação” atual de músicos e professores de música?

Referências

BARNETT, Ronald. *The idea of higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1990.

BECKER, Howard S. et al. *Boys in White: Student culture in medical school*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 1977.

BOURDIEU, Pierre. The Forms of Capital. In: RICHARDSON, J.G. (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 1986.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn – a way ahead for music education*. Washington: Ashgate, 2001.

HIRST, Paul. Liberal Education and the Nature of Knowledge. In: PETERS, R.S. *The Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press, 1973.

JAMES, William. *Essays in pragmatism*. New York: Hafner, 1957.

SILVA, José Alberto Salgado e. *Construindo a profissão musical: uma etnografia entre estudantes universitários de Música (Tese de doutoramento, Programa de Pós-Graduação em Música)*. Rio de Janeiro, UNIRIO, 2005.

SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. London: Routledge, 1979.

_____. *Teaching music musically*. London: Routledge, 1999.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose – Antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

WYATT, John. *Commitment to higher education: Seven West European thinkers on the essence of the university: Max Horkheimer, Karl Jaspers, F. R. Leavis, J. H. Newman, José Ortega y Gasset, Paul Tillich, Miguel de Unamuno. Milton Keynes : Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1990.*

Visitas monitoradas à Escola de Música da UFMG: uma interação da Universidade com a comunidade

Marcus Vinícius Medeiros Pereira

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
markusmedeiros@yahoo.com.br

Margarida Maria Borghoff

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
guidaborghoff@hotmail.com

Resumo: Um relato sobre as Visitas Monitoradas: atividades que integram o Projeto VivaMúsica do Núcleo de Educação Musical e Cultura da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (EMUFMG). Visitas destinadas a projetos sociais e escolas públicas e privadas da Região Metropolitana de Belo Horizonte, cujo principal objetivo é despertar a curiosidade e incentivar a prática do ensino musical nas escolas através da conscientização da importância deste e do prazer e do bem que esse aprendizado pode gerar. Durante a visita acontece uma oficina de Ritmo e Som, cujas atividades são escolhidas baseadas no modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick: atividades que privilegiam a criação como forma de organizar os sons explorados no decorrer da oficina, audição ativa, e performances utilizando o corpo como fonte sonora. O projeto tem alcançado grande sucesso, uma vez que oferece prática profissional para os monitores na área da educação musical, além de proporcionar à comunidade um acesso à produção intelectual e artística produzidos na instituição.

Introdução

A sociedade atual está inteiramente voltada para o mercado econômico. O capitalismo rege a vida de cada ser humano, direcionando a sua formação a fim de criar habilidades que permitam a sobrevivência no mercado de trabalho. Essa é a principal preocupação das escolas hoje: a formação de indivíduos competitivos, através de uma educação que privilegia outras formas de saber, muitas vezes tidas como mais importantes. O estímulo à inteligência artística e a formação de seres capazes de pensar e interagir com sua cultura é deixado de lado; a preocupação com a sensibilidade, com a dimensão artística da educação e formação humana está sendo preterida. O estudo das artes propicia a iniciação e a sensibilização artísticas, a valorização da cultura e das tradições e apresenta outros ideais, além dos tão freqüentemente propagados pela mídia (BORGHOFF; MACHADO, 2005). Entretanto, atualmente no Brasil, a música não figura no quadro de disciplinas das escolas regulares. Salvo raras exceções, a disciplina Educação Artística é vista com bastante preconceito pelos alunos e até pelos próprios professores.

A Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (EMUFMG), através do Núcleo de Educação Musical e Cultura (NEMC), tem proporcionado à comunidade uma opção de formação cultural de qualidade. O NEMC abriga, atualmente, três projetos: *Musicalização no Projeto Cariúnas*, *Centro de Musicalização Infantil (CMI)* e o *Projeto VivaMúsica* - cujos objetivos consistem, basicamente, em oferecer à comunidade externa o conhecimento, a atualização e a

educação musical básica. Para isso, há o envolvimento de alunos e professores da instituição na execução dos projetos, propiciando vivência profissional e formação acadêmica de qualidade para os corpos discentes da graduação e da pós-graduação.

Um grande destaque nessa interação da universidade com a comunidade externa são as Visitas Monitoradas à Escola de Música da UFMG, parte integrante do Projeto VivaMúsica.

As Visitas Monitoradas

As visitas acontecem toda quarta-feira e tem duração de cerca de duas, três horas. São abertas inscrições no início do semestre para escolas da rede pública e privada de Belo Horizonte (e região metropolitana), bem como para projetos sociais. Para tal, cartazes e filipetas são utilizados como divulgação, sendo distribuídos pelas escolas da região e nas secretarias municipal e estadual de educação. Além disso, informações sobre o agendamento das visitas (incluindo telefone e e-mail para contato) estão disponíveis no site da EMUFG (www.musica.ufmg.br).

A visita se inicia no auditório da escola, onde o bolsista do projeto faz uma apresentação onde são detalhados o histórico da EMUFG, os cursos oferecidos – graduação, pós-graduação e extensão, as formas de ingresso nos cursos, além da formação e profissão de um músico. Em seguida, os visitantes são apresentados a vários instrumentos musicais: os universitários falam das peculiaridades de seus instrumentos, mostrando seu funcionamento, seu timbre e seu papel nos grupos musicais atuais. Grande maioria das crianças se admira com a imensa variedade de instrumentos e tem sua curiosidade estimulada por cada um deles. Segue-se uma oficina de Ritmo e Som, que será detalhada posteriormente, e uma visita ao prédio da escola, sempre acompanhados pelo monitor ou pela coordenadora do projeto, onde todos conhecem as dependências físicas da unidade: salas de aulas coletivas, gabinetes, salas de estudo, salas de ensaio da orquestra e biblioteca. Na visita à Biblioteca os visitantes são apresentados às partituras, à discoteca – repleta de discos de vinil que muitas crianças nem chegaram a conhecer, e às peculiaridades de uma biblioteca “musical” – lugar de uma outra forma de estudo, relativo às práticas musicais. A programação geralmente se encerra com a visita à sala de percussão, onde os percussionistas apresentam os inúmeros instrumentos da sala demonstrando seus variados timbres e falando de suas origens. Os professores das escolas visitantes preenchem, ao final da programação, um relatório com opiniões e sugestões relacionadas à visita. Ocasionalmente enviam materiais produzidos nas salas de aula sobre a visita monitorada.

A oficina de Ritmo e Som

Toda a visita oferece grande estímulo à curiosidade e à imaginação dos estudantes, mas é na oficina de ritmo e som que eles são levados a fazer música. Com esta oficina pretende-se vivenciar corporalmente os parâmetros mais básicos da teoria musical. O corpo é o canal por onde a música passa e flui naturalmente. Depois de passado pelo corpo torna-se muito mais fácil racionalizar o conhecimento. Na oficina os visitantes são convidados a brincar e, sem perceber, aprender. Brincadeiras de roda, cantigas folclóricas, jogos corporais... O mundo impregnado de música é o objeto de estudo. É brincando com esse mundo que os visitantes são convidados a descobrir a música. Nesse sentido, a oficina é estruturada seguindo o modelo C(L)A(S)P, proposto por Keith Swanwick em *A Basis for Music Education (1979)*. Neste modelo:

[...] Swanwick enfatiza a centralidade da experiência musical ativa através das modalidades composição - C -, apreciação - A-, e performance -P-, ao lado de atividades “suporte” agrupadas sob as expressões *aquisições de habilidades (skill acquisition)* - (S) - e *estudos acadêmicos (literature studies)* - (L). (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 17)

A oficina procura integrar as atividades de musicalização de acordo com o modelo, não conseguindo muitas vezes (e nem é esse o objetivo) abrangê-lo por completo. Na medida do possível, em uma hora mais ou menos, são realizadas atividades de apreciação, performance e composição. Tudo em dimensões bem básicas, pois o principal objetivo da oficina é levar os visitantes a experimentar um pouco do “sabor” da música: seja ouvindo-a ativamente, interpretando-a com sons do próprio corpo ou organizando os sons explorados em uma pequena composição. Tudo muito superficialmente, quase que intuitivamente, procurando, sempre, aproveitar as vivências musicais de cada um.

Os professores visitantes, que são os responsáveis pelos alunos, também participam da oficina brincando, aprendendo e auxiliando o monitor quando necessário.

Ao término da oficina é doado à Biblioteca da escola visitante um exemplar do livro *Jogos Pedagógicos para Educação Musical* das educadoras Rosa Lúcia dos Mares Guia e Cecília Cavalieri França, com o objetivo de incentivar a escola a uma prática da educação musical de qualidade ou enriquece-la, no caso de já existir uma iniciativa desta categoria. O livro é um “manual” para a confecção de jogos pedagógicos que proporciona uma dimensão mais lúdica ao aprendizado musical. O ideal seria fazer um workshop com esses professores para que eles estejam realmente aptos a trabalhar com seus alunos seguindo as idéias propostas pelo modelo C(L)A(S)P e

utilizando adequadamente os jogos pedagógicos contidos no livro. O projeto ainda não prevê a realização desses workshops, que podem vir a ser ofertados futuramente, em outras edições.

Outra importante dimensão da oficina é a prática profissional do monitor no campo da educação musical. A vivência profissional é decisiva na formação dos jovens educadores, pois eles podem aplicar as teorias discutidas no curso, descobrir quais atividades são aplicáveis a cada grupo (pois a cada semana ele tem contato com uma turma diferente), observar os resultados obtidos com as atividades propostas, entre muitos outros aspectos positivos proporcionados por esse contato com os visitantes.

Resultados obtidos

Esta atividade do projeto se iniciou no segundo semestre de 2004 experimentalmente, estabelecendo-se a partir do início de 2005. Desde então tem alcançado grande sucesso junto à comunidade: logo nas primeiras semanas todo o calendário de agendamento de visitas do ano se esgota. Muitas escolas gostariam de levar várias turmas e voltar várias vezes (40 é número máximo de alunos por visita permitidos para melhor aproveitamento da oficina e controle do monitor). Existe a possibilidade de se dividir a turma em duas, que se revezam: enquanto uma participa da oficina com o monitor bolsista, a outra visita a escola com a coordenadora do projeto.

As crianças ficam fascinadas com a escola de música, com os instrumentos, com a música. Este é o nosso melhor resultado: a música se instala nas crianças e o desejo de aprendê-la é despertado nelas. O mesmo se dá com os professores, que também demonstram grande vontade de expandir seus conhecimentos nessa área. Os professores acompanhantes nem sempre são professores de música ou artes, assim eles também se sentem como crianças descobrindo um mundo novo. Nota-se que ainda é grande o desconhecimento da comunidade com relação à profissão do músico, sua carreira acadêmica e as possibilidades do mercado de trabalho. Encontram-se arquivados os relatórios preenchidos pelos professores e pelo monitor.

Considerações finais

É inaceitável a ausência da música no quadro das disciplinas obrigatórias das escolas regulares.

Uno de los propósitos fundamentales de la educación ha sido siempre transmitir nuestra cultura de una generación a la siguiente y la música se encuentra en el núcleo de toda cultura, es una de las más poderosas, convincentes y gloriosas manifestaciones de toda herencia cultural. Si a un niño se le permite abandonar el colegio sin estudiar música, seguramente habrá sido del mismo modo que si le

hubieran permitido dejar el colegio sin estudiar lenguaje o historia.¹ (LEHMANN, 2002, p. 16)

A escola deve formar cidadãos aptos a sobreviver ao mercado de trabalho sim, mas um cidadão completo, com todas as suas inteligências e habilidades exploradas. A música faz parte do dia a dia das pessoas. Aprender música não se limita somente aprender a ler partituras, ou a dominar um instrumento musical. Segundo Lehmann (1998), em seu artigo *Panorama de la Educación Musical en el Mundo*, os jovens deveriam entender de música e saber referir-se inteligentemente a ela; deviam familiarizar-se com uma ampla variedade de música – de grupos folclóricos do seu país e de outros, de outros períodos históricos – além de conhecer vários estilos e idiomas musicais contemporâneos. Os jovens devem compreender a importância da música na vida dos seres humanos através da história e assim poder apreciar melhor o papel que ela pode desempenhar nas suas próprias vidas. E o mais importante: os jovens devem aprender a julgar a música com base na audição crítica e na análise, e não por estereótipos superficiais e preconceitos tolos; e responder à música de todas as formas – intelectualmente, estilisticamente e emocionalmente.

As Visitas Monitoradas do Projeto VivaMúsica têm tentado levar um pouco disso à comunidade, partilhando dos conhecimentos produzidos e desenvolvidos dentro da universidade. É uma iniciativa em favor da retomada do ensino musical nas escolas através da conscientização da importância deste e do prazer e do bem que esse aprendizado pode gerar.

Referências

BORGHOFF, Margarida Maria; MACHADO, Maria Inês Lucas. *PROEX UFMG: Pró-Reitoria de Extensão*, out. 2005. Disponível em: <http://www.ufmg.br/proex/arquivos/8Encontro/Cult_6.pdf>. Acesso em 29 de maio de 2006.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em pauta*, v. 13, n. 21, p. 6-20, 2002.

LEHMANN, Paul. *Panorama de la Educación Musical en el Mundo*. In: GAINZA, Violeta (ed). *La educación Musical frente al Futuro*. Sociedad Internacional de Educación Musical. Buenos Aires: Editora Guadalupe, p. 13-23, 1988.

¹ “Um dos propósitos fundamentais da educação tem sido sempre transmitir nossa cultura de uma geração a outra e a música se encontra no núcleo de toda cultura, é uma das mais poderosas, convincentes e gloriosas manifestações de toda herança cultural. Se é permitido a uma criança abandonar o colégio sem estudar música, seguramente terá sido do mesmo modo que se lhe tivessem permitido deixar o colégio sem estudar sua linguagem ou história.”

Vivências musicais e as opiniões de alunos do ensino fundamental e médio do Colégio de Aplicação da UFSC sobre a atividade de canto coral que participam

Alessandra Knhis¹

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
allemusic@yahoo.com.br

Daniela Dotto Machado²

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
danielamusica2004@yahoo.com.br

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as opiniões dos alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, sobre a atividade extracurricular de canto coral que participam, bem como suas vivências musicais dentro e fora do âmbito escolar. Neste estudo empreguei o método de *survey* com desenho interseccional. Através desse método foram selecionados vinte e seis alunos do ensino fundamental e médio, que participam da atividade extracurricular de canto coral no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. As informações dos alunos foram coletadas por meio de questionário, que continham perguntas abertas e fechadas. Entre os resultados dessa investigação salientam-se os seguintes: todos os alunos de música gostam das vivências musicais proporcionadas dentro e fora do contexto escolar; os alunos procuram participar da atividade extracurricular de canto coral pelo caráter prático que esta possui; as atividades cotidianas dos alunos influenciam diretamente no que eles gostam e querem cantar no coral; todos gostam de realizar apresentações em público para mostrar o que eles estão construindo; desejam que a relação interpessoal entre professor-aluno. Palavras-chave: educação musical formal, ensino de música extracurricular.

Introdução

Motivada pela significativa procura e participação de alunos em uma atividade de canto coral infanto-juvenil, realizei, então, esta pesquisa que tem como objetivo geral investigar as opiniões dos alunos do ensino fundamental e médio, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, sobre a atividade extracurricular de canto coral que participam, bem como suas vivências musicais dentro e fora do âmbito escolar.

Ao realizar uma busca na literatura de Educação Musical, pude perceber que ainda são poucas as investigações que se detêm a analisar a ótica de alunos sejam eles do ensino fundamental, médio ou superior. Assim, um dos motivos que me levou a realizar esta pesquisa, é contribuir com mais um trabalho na área de Educação Musical que se destina a buscar conhecer o que os alunos pensam sobre a prática de ensino musical que participam no contexto escolar. Tal conhecimento poderá auxiliar para com as futuras práticas pedagógico-musicais a serem realizadas pelos

¹ Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Artística: Música da Universidade do Estado de Santa Catarina.

² Professora do Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (até julho de 2006) Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade do Estado de Ponta Grossa (desde agosto de 2006).

educadores musicais nesse contexto específico, bem como em outros contextos educativos a partir de uma maior reflexão sobre o que pensam e fazem os estudantes em música.

A literatura aponta a necessidade dos professores de música considerarem na realização de seus planejamentos, os conhecimentos e vivências musicais que os alunos já possuem, sejam eles adquiridos e realizados dentro ou fora do contexto escolar (MACHADO, 2003). Isso ocorre devido ao fato de se perceber e se reconhecer que os alunos não são como uma “tabula rasa”, mas sabem fazer e falar muitas coisas, as quais foram assimiladas e elaboradas durante suas vivências (PERRENOUD, 2000, p. 28).

Machado (2003) salienta que, ao analisar o ponto de vista de professores do ensino fundamental e médio da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, os docentes demonstram consciência das experimentações que os alunos realizam, principalmente fora do contexto escolar. No entanto, mesmo havendo o reconhecimento de tais vivências, alguns desses profissionais persistem em ignorá-las e realizam práticas educativo-musicais, muitas vezes, distantes do que os alunos efetuam.

Metodologia da pesquisa

Para a realização desta investigação na área de Educação Musical, utilizei o método de *survey*. O método de *survey* é um método de pesquisa que se caracteriza por examinar uma amostra de uma população, tendo como objetivo “[...] se entender a população maior da qual a amostra foi inicialmente selecionada” (BABBIE, 1999, p. 78). Desse modo, o método de *survey* possibilita que os dados coletados da amostra sejam representativos da população a qual ela pertence.

A partir do conhecimento do objetivo geral desta pesquisa, e do tempo disponível para a sua realização, utilizei o desenho de *survey* chamado interseccional. Segundo Babbie (1999)³, em um *survey* interseccional, a coleta de dados da amostra a ser estudada é executada somente uma vez, num determinado momento. Para colaborar com a pesquisa, os participantes tiveram de se inserir em dois critérios. São eles: 1; Ser aluno do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, que participa da atividade extracurricular de canto coral e 2. aceitar participar da pesquisa.

Como instrumento de coleta de dados utilizei um questionário. De acordo com Babbie (1999), o questionário tem sido amplamente usado como instrumento de coletar dados, pois

³ A escolha por abordar apenas um autor ocorre ao verificar que os autores que se dedicam a tratar do método de *survey* (BABBIE, 1999; CARMO-NETO, 1993; COHEN; MANION, 1994; LINDEMEYER, 2002) fazem uso de concepções e terminologias muitas vezes distintas. Por este motivo, escolhi abordar um só autor para que não ocasionasse possíveis embates.

proporciona ao pesquisador uma melhor exatidão no que se deseja saber. O questionário possuiu perguntas abertas, que se destinaram a obter respostas discursivas de acordo com a ótica dos participantes da pesquisa. Além disso, foi composto, também, de perguntas fechadas, que se destinaram a obter respostas mais precisas, onde o respondente escolhe uma ou mais alternativa(s) numa lista apresentada.

O questionário utilizado neste trabalho manteve o anonimato dos alunos. Com isso, os respondentes sentiram-se mais à vontade para colocar suas opiniões. Vale ressaltar que o questionário também foi elaborado tendo em vista uma determinada extensão e finalidade.

Resultados da pesquisa

Apresento, a seguir, parte dos dados coletados e analisados na pesquisa. Isso ocorre diante da quantidade de informações possíveis de serem apresentadas neste pequeno artigo de comunicação de pesquisa concluída.

A Opinião dos alunos com relação às aulas de música no Colégio de Aplicação

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina apresenta aulas de música na 2^a e 5^a séries do ensino fundamental. A opinião dos alunos, com relação às aulas de música em geral, realizadas no Colégio de Aplicação foi a seguinte: 69,23% dos alunos as consideram ótimas e 30,77% dos alunos as consideram boas, sendo que nenhum aluno declarou essas ruins ou péssimas. Segundo os dados coletados dos estudantes, a satisfação referente a essas aulas se dá por vários motivos. Alguns dos questionados declararam: “Porque gosto de cantar”, “Porque é legal”, “Porque me relaxa”, “Porque é muito interessante”, “Porque fala de música e aprendemos a cantar”, “Porque eu quero ser cantor”.

Com relação à satisfação pelas atividades de canto coral em particular, os alunos que se encontram satisfeitos, totalizam 88,46% da turma. Apenas 7,69% da amostra não se encontram satisfeitos e 3,85% não responderam a questão. Desses 88,46% que estão satisfeitos, complementam que assim estão porque a atividade é legal, gostam dos professores e gostam de música.

A opinião dos alunos, no que diz respeito à importância da vivência da atividade de coral com relação as suas experiências musicais, 92,31% concordam que é importante, 3,85% afirmam não ser importante, e 3,85% não responderam a questão. Os alunos que acham importante a atividade de canto coral com relação às suas vivências musicais, explicam que é porque proporciona um maior conhecimento sobre o aparelho vocal e seu funcionamento, exercita a voz e aprendem

música. E os alunos que acham que não é importante, mencionam que é porque a atividade não faz diferença alguma em suas vidas.

As vivências musicais dos alunos fora do contexto escolar

Além das aulas de música que participam na escola, 42,31% dos alunos participam de atividades musicais fora do contexto escolar. Em suas vivências musicais, fora do contexto escolar, os alunos tocam instrumentos, cantam, ouvem música, aprendem a ler a partitura. A principal atividade musical que os alunos declararam realizar foi a de tocar instrumentos, como fica demonstrado no gráfico 03, que segue.

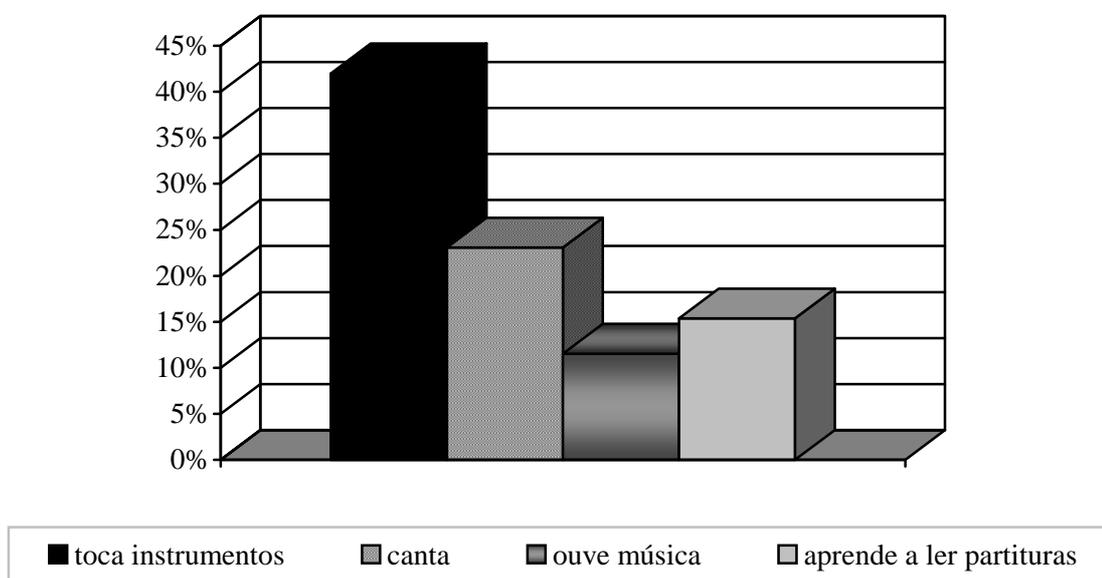


Gráfico 03 – Atividades musicais realizadas pelos alunos fora do contexto escolar
*gráfico de resposta múltipla

Os alunos que tocam algum instrumento musical totalizam em 76,92%, o percentual de alunos que não tocam instrumentos é de 19,23%, e 3,85% não responderam. Desses 76,92% que tocam instrumentos musicais, a grande maioria toca flauta-doce e ou violão. Um fator pode estar influenciando esse resultado: é o de que o Colégio de Aplicação prever no currículo aulas de música onde os alunos têm a possibilidade de aprender esses dois instrumentos.

Ao observar o gráfico 04, talvez exista uma relação entre a aquisição dos instrumentos musicais e a aprendizagem de um ou outro instrumento. Talvez a disponibilidade de os alunos terem esses instrumentos em suas residências tenha despertado o interesse e, assim, desejassem aprender a

tocá-los. Em contrapartida, eles podem ter adquirido os instrumentos musicais por desejarem ou estarem aprendendo a tocá-los.

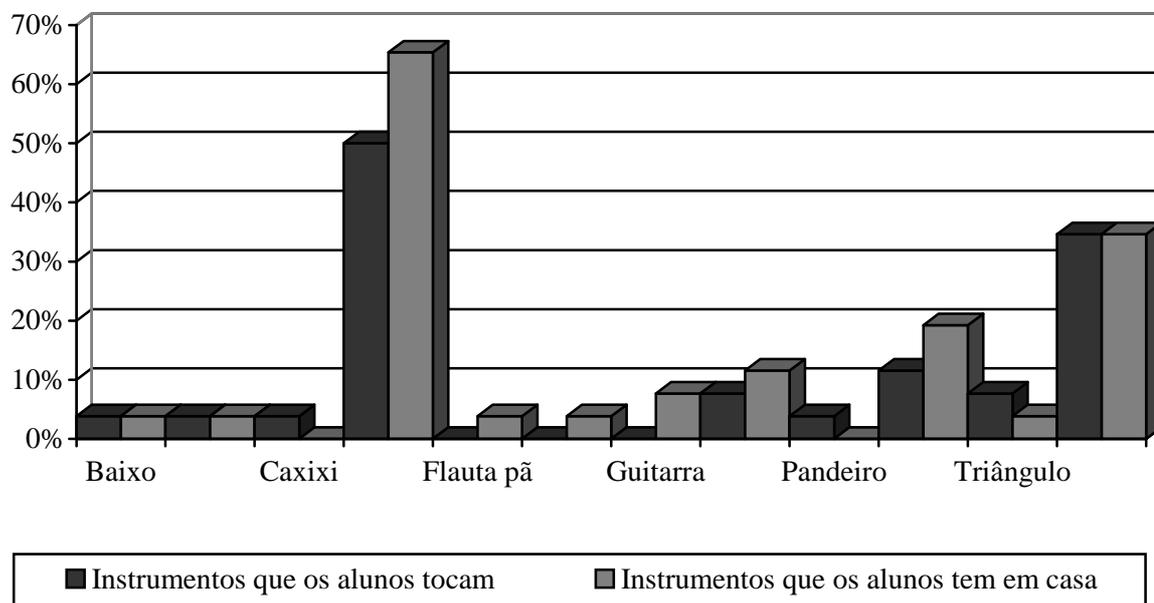


Gráfico 04 – Instrumentos que os alunos tocam com relação aos instrumentos que os alunos têm em casa

*gráfico de resposta múltipla

Dos alunos que fizeram parte da amostra da pesquisa, 84,61% têm instrumento(s) em casa, 11,54% não têm nenhum, e 3,85% não responderam. Desses 84,61% que têm instrumentos em casa, 3,85% tem bateria, 3,85% têm flauta pã, 65,38% têm flauta doce, 11,54% têm piano, 19,23% têm teclado, 7,69% têm guitarra, 34,61% têm violão, 3,85% têm triângulo, 3,85% têm gaita e 3,85% têm baixo.

Embora os alunos relatem realizar experiências musicais fora do contexto escolar, é importante ressaltar que o primeiro contato com aulas de música formais⁴ pelos alunos deu-se dentro do Colégio de Aplicação. Vale lembrar que, como mencionado anteriormente, as aulas de música estão presentes já na segunda série do ensino fundamental.

Da amostra estudada, 61,54% dos alunos não haviam realizado nenhuma experiência de canto coral antes da atual atividade que participam no Colégio de Aplicação. Já 38,46% já haviam participado, sendo em coral de igreja, em uma escola especializada no ensino de música, ou mesmo em outra escola. Alguns destes alunos, ainda participam de atividades de canto coral, além da oferecida pelo Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina.

⁴ Ensino Formal se remete ao tipo de ensino ministrado e inserido em instituições especializadas de ensino, como por exemplo: ensino fundamental e médio.

Outro dado a ser salientado é o de que nem todos têm conhecimento da existência de outros corais. Somente 38,46% dos alunos têm esse conhecimento. Dos 38,46% da amostra, citaram os corais: “Vozes da Primavera”, “Coral da Escola Bardal”, “Coral da Universidade Federal de Santa Catarina”, “Coral da Igreja”, “Coral do Colégio Instituto”, “Coral do Colégio Energia”.

Considerações finais

Por meio do contato com a literatura da área de Educação Musical, pude verificar que ainda são poucas as investigações que buscam conhecer as opiniões e vivências de alunos acerca da música. Talvez seja necessário mencionar que pesquisas as quais buscam revelar a ótica de estudantes sejam necessárias para área da Educação Musical a fim de orientar as reflexões dos professores de música sobre seus alunos, seus interesses, expectativas e vivências musicais. Nesse sentido, informações dessa natureza poderão guiar as futuras decisões pedagógicas dos docentes e seus projetos de ensino em música em contextos formais de ensino.

Os resultados apresentados neste artigo apontam para a importância de considerar as vivências musicais dos alunos na elaboração de currículos e planos de aula e das possíveis intervenções em aula, se tratando do ensino de música.

Referências

BABBIE, E. Métodos de pesquisa de *survey*. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

CARMO-NETO, D. *Metodologia científica para principiantes*. 2. ed. Salvador: Editora Universitária Americana, 1993.

CERVO, A; BERVIAN, P. *Metodologia científica para uso dos estudantes universitários*. 2. ed. São Paulo: Editora McGraw Hill do Brasil, 1978.

COHEN. L. MANION, L. *Research methods in education*. London: Routledge, 1994.

LINDERMEYER, R.P. *Instrumentos de pesquisa: como elabora-los para obter melhores resultados em levantamento de dados*. 2002. Monografia (Graduação em Estatística) – Instituto de Matemática - Departamento de Estatística. Universidade Federal do rio Grande do Sul, 2002.

MACHADO, D., *Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, porto Alegre, 2003.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de patrícia ramos. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

Pôsteres

A criança e a música: as implicações da música no desenvolvimento intelectual e emotivo infantil entre zero e dois anos

Danilo Cesar Guanais de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
dguanais@musica.ufrn.br

Carolina Chaves Gomes
carolinacg_musica@yahoo.com.br

Isaac Samir Cortez de Melo
isaac_thevenin@hotmail.com

Jéssica Valéria Alves Bezerra

Resumo: O presente estudo propõe a observação ativa da vivência em um ambiente que propicie a sensibilização musical desde os primeiros meses de vida, ou desde a gestação, como essencial na construção da personalidade e como fator relevante na formação do comportamento social do indivíduo. Partindo do pressuposto de que ambientes desse tipo acabam por estimular a criatividade e sensibilidade infantil, desenvolver capacidades específicas musicais e auxiliar no processo de socialização, o estudo tem como foco crianças entre zero e dois anos, para, a partir de análises do seu comportamento aos seis ou sete anos, buscar evidências de características diferenciais quanto à capacidade intelectual, emotiva e social das que foram inseridas e interagiram em um ambiente musicalmente ativo e criativo.

Este estudo preliminar tem como principal interesse servir de base para aperfeiçoar metodologia e análise de dados visando melhor desenvolvimento da pesquisa.

Baseia-se em pressupostos teóricos de pedagogos, psicólogos e educadores que tratam do desenvolvimento musical e de até que ponto isso afeta o comportamento psicossocial do indivíduo. Brazelton e Cramer (1992, p. 70), quando reportam-se ao desenvolvimento infantil, ressaltando o sentido da audição, afirmam que a criança vivencia a música na vida intra-uterina ao participar do ritmo de sua mãe (acordar, descansar, batimentos cardíacos, etc.).

Outro autor que embasa esta investigação é Howard que, em relação ao ritmo que a criança vivencia, diz ser “possível se acostumar com uma organização rigorosa do tempo mesmo quando jamais se soube ou se quis saber do que se tratava” (HOWARD, 1984, p. 50).

Ressalta-se, também, Mársico ao relatar que crianças habituadas a espaços ricos auditiva e musicalmente “desenvolvem-se mais rapidamente do que aquelas que não têm um ambiente favorável nesse particular” (MÁRSICO, 2003, p. 19).

Por fim, os estudos de Gainza (1988) servem de base para esta investigação, principalmente no que diz respeito à avaliação do desenvolvimento musical.

O estudo tem como objetivo geral observar os efeitos que a música exerce na criança desde o nascimento até os dois anos. Os objetivos específicos são: compreender de forma ampla aspectos do desenvolvimento intelectual e emotivo nos primeiros anos de vida como fator relevante no

desenvolvimento psicossocial; identificar as ações realizadas, na fase de zero a dois anos, em crianças que, entre seis e sete anos, apresentam musicalidade aparentemente acima do padrão; comparar características como musicalidade, sensibilidade, percepção auditiva, psicomotricidade, senso rítmico, sociabilidade, memória e atenção da criança de seis e sete anos que teve acompanhamento musical nos primeiros anos de vida, com aquela que não teve.

Para tal, foi realizado um estudo piloto cuja amostra constituiu-se de dezesseis alunos do primeiro ano do Curso de Iniciação Artística da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CIART-UFRN), com faixa etária de seis a sete anos. Foram escolhidas crianças do primeiro ano que não receberam estudos sistemáticos em música até seu ingresso. Ressalta-se que por questões éticas, foi comunicado às professoras e aos pais o conteúdo da pesquisa além do fato dos nomes das crianças não serem citados.

A coleta de dados foi realizada por fontes secundárias, bibliográfica e documental. Contudo, a pesquisa de campo foi centrada em dados obtidos junto às mães e professoras. Para isso, utilizou-se questionário de entrevista e um esquema direcionado para observação.

Para análise e observação da conduta das crianças, utilizou-se como base a Ficha Orientadora para a Observação da Conduta Musical de Gainza (1988, p. 39-42), entregue às professoras e estagiários - que ministraram as aulas durante o primeiro semestre de 2005 - para que dissertassem sobre a conduta da criança (agora entre seis e sete anos) frente aos objetivos propostos para as aulas, à recepção e expressão musical, à aprendizagem, e à relação social.

Na análise dos dados as informações sobre as crianças foram divididas em dois grupos, relacionados às que possuíram estímulo musical intencional dos zero aos dois anos, e às que não possuíram.

Constatado que foram quatro as crianças que não receberam estímulo entre os zero a dois anos, e doze as que o tiveram, serão expostas, a seguir, análises e conclusões obtidas mediante cruzamento dos questionários.

As crianças com estímulo musical intencional dos zero aos dois anos apresentam, em sala, concentração, interesse, atenção e memória. No que trata a recepção musical, 21% mostram domínio das faculdades, e o mesmo número expressa afetividade. 7% demonstram bom nível de resposta sensorial. Em relação à expressão musical, apresentam maior riqueza quanto aos traços expressivos da música (melódico, rítmico e tímbrico), entretanto, a motricidade não aparece como característica marcante. Possuem, ainda, grande capacidade de interpretar e imitar.

As crianças sem estímulo musical intencional dos zero aos dois anos demonstraram bons níveis de interesse, atenção e memória. Quanto à recepção musical, o nível individual

comprometido com a afetividade, sensorialidade ou inteligência não evidenciaram situações acima do padrão (não apreciam ou escolhem, não compreendem ou relacionam estruturas sonoras). Em relação à expressão musical sobressaíram apenas os sentidos rítmico e tímbrico, e a sociabilidade ou integração de variados campos não aparece como característica marcante. Por fim, também são capazes de interpretar e imitar num grau satisfatório.

Observa-se que a criança com estímulo musical desde a infância desenvolve algumas habilidades e características de maneira mais refinada. Sendo assim, a importância desse trabalho reside em demonstrar que a presença da música, desde o nascimento, auxilia processos como concentração e afetividade no desenvolvimento infantil. O que corrobora a visão da Educação Musical como parte da educação básica da criança.

Atualmente, esta pesquisa encontra-se em processo de aprovação na Pró-reitoria de Pesquisa para que, a partir desse estudo piloto, seja dada continuidade ao trabalho.

Referências

BRAZELTON, T. Berry; CRAMER, Bertrand G. *As primeiras relações*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. Tradução Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

HOWARD, Walter. *A música e a criança*. Tradução Norberto Abreu e Silva Neto. 4. ed. São Paulo: Summus, 1984.

MÁRSICO, Leda Osório. *A Criança no mundo da música*. Porto Alegre: Rigel, 2003.

A flauta doce soprano como recurso na educação musical em uma turma de sétima série do ensino fundamental

*César Marino Bona*¹

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
cesarmbona@hotmail.com

*Daniela Dotto Machado*²

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
danielamusica2004@yahoo.com.br

Resumo: Este pôster tem como objetivo compartilhar uma proposta pedagógico-musical construída, bem como algumas considerações sobre as vivências práticas de ensino musical curricular durante o período de estágio acadêmico previsto no currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A proposta pedagógica enfatiza o uso do instrumento flauta doce soprano como um dos recursos principais para a aula de música numa turma de sétima série do ensino fundamental. As aulas ministradas pelo estagiário ocorrem na Escola Estadual de Ensino Fundamental Vitor Miguel de Souza, localizada em Florianópolis – Santa Catarina.

Introdução

Durante meu segundo semestre de estagio na UDESC, no ano de 2005, realizei observações e práticas de ensino musical numa turma de sexta série da Escola Básica Municipal Vitor Miguel de Souza. Neste meu terceiro semestre de estágio, motivado pelo entrosamento com a turma, pela proximidade de minha residência à escola e pela receptividade dos funcionários e alunos da escola, optei por realizar novamente o estágio nessa mesma instituição de ensino. Minha proposta de estágio tem como objetivo proporcionar aos alunos, de uma turma de sétima série, vivências musicais através da prática individual e/ou em grupo com a flauta doce no currículo escolar, focando a utilização e compreensão da grafia tradicional em música com os alunos.

A escolha por utilizar a flauta doce soprano ocorre em função do fato de dela ser um instrumento de aprendizagem e manuseio relativamente fácil. Além disso, na atualidade, de acordo com Kluska e Pereira 2005, a popularidade e uso da flauta doce na educação musical talvez aconteçam por ser um instrumento musical financeiramente acessível, portátil, de fácil aprendizado e muito rico em termos de repertório. No desenvolvimento da proposta de ensino, visa-se que o aprendizado de música através desse instrumento aconteça de uma forma que todos os alunos possam aprender e executar as peças de uma maneira simples e prazerosa. É também uma

¹ Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Artística: Música da Universidade do Estado de Santa Catarina

² Professora do Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (até julho de 2006) Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade do Estado de Ponta Grossa (desde agosto de 2006)

experiência nova para mim. Estudei flauta doce nas primeiras fases da minha graduação e, agora, estou buscando proporcionar uma vivência significativa e rica aos meus alunos.

Esta proposta dá uma grande importância em explorar o trabalho em grupo diante da diversos desenvolvimentos musicais das pessoas e das possibilidades de utilização da flauta doce, algo que seria difícil ou até mesmo impraticável, se levarmos em conta os instrumentos oferecidos geralmente nos estabelecimento de ensino. A iniciativa de trabalhar com a flauta doce partiu de uma conversa entre os alunos e a professora Luciana (professora de Artes – Música da escola mencionada). Meu trabalho, então, busca estabelecer uma continuação as atividades musicais iniciadas com essa turma pela professora da disciplina de Artes – Música da Escola Básica Municipal Vítor Miguel de Souza.

Além do objetivo geral apresentado anteriormente, meu trabalho possui outros objetivos específicos. São eles: Possibilitar aos alunos da 7ª série:

- A execução de músicas simples na flauta doce;
- A compreensão dos fundamentos da notação musical;
- O desenvolvimento da percepção rítmica e melódica;
- A ampliação do repertório que escutam em seus cotidianos;
- A realização de trabalhos/vivências musicais individuais e/ou coletivas;
- O desenvolvimento e percepção da forma em música;
- Um contato inicial com aspectos históricos das músicas que irão aprender.

Recursos materiais a serem utilizados nas aulas

Sala apropriada, flautas doce soprano, livros com músicas para flauta doce soprano, partituras, instrumentos de percussão, aparelho de som, violão e cds de música.

Conteúdos a serem tratados

Notação musical tradicional, técnica de execução da flauta doce, diferentes dinâmicas em música; propriedades do som (altura, intensidade, timbre e duração), forma musical, aspectos históricos em música.

Metodologia

A abordagem da flauta doce será feita prioritariamente de forma prática, tanto individual como em conjunto. De acordo com Beineke (2003, p. 2), “o primeiro princípio que subjaz a idéia de

fazer musical significativo é o de aprender música fazendo música [...] para que isso aconteça é necessário que a produção musical dos alunos seja valorizada em sala de aula”. Assim, serão realizadas as atividades de apreciação, composição e execução musical. O desempenho ou o produto musical será um item importante, porém não exclusivamente decisivo na hora de avaliar, pois cada aluno tem um tempo muito próprio para musicalizar-se. É avaliado todo o processo de desenvolvimento musical do aluno, bem como os produtos alcançados em função de seus esforços e habilidades desenvolvidas. Tais reflexões serão fundamentadas na Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick (ver SWANWICK, 1991). Por meio dessa teoria poder-se-á categorizar os níveis de desenvolvimento nos quais se encontram os estudantes e, assim, instigá-los em direção do desenvolvimento de suas competências cognitivas e habilidades motoras.

As apresentações dos trabalhos serão em sala de aula e em eventos da escola, visando familiarizar alunos e pais com a prática e apreciação musical. O repertório irá variar desde músicas infantis e folclóricas até músicas do cotidiano e do próprio repertório renascentista onde o instrumento despontou. A escolha do repertório de dará por um grau de dificuldade crescente, desafiando as habilidades do aluno. As músicas de épocas passadas serão indicadas pelo professor, porém as de períodos atuais poderão ser escolhidas pelos próprios alunos. Haverá também uma contextualização histórica do instrumento, ajudando os alunos compreenderem a origem e o passado da flauta doce.

Torna-se mister ressaltar que não se tem como objetivo avaliar os conhecimentos musicais dos alunos através de provas escritas e/ou práticas, pois como salienta Gimeno Sacristán (1998):

“A avaliação contínua tem coerência pedagógica só se a entendemos desde a perspectiva informal com fins formativos, realizada pelos professores dentro das práticas habituais de trabalho e de acompanhamento de tarefas, tal como comentamos antes, num clima de comunicação fluente, em que é possível reconhecer diretamente o aluno/a sem ter a aplicar-lhe exames desligados do trabalho normal para comprovar suas aquisições, crenças, possibilidades etc”. (ibid., p. 347).

Algumas considerações sobre as aulas de música ministradas

Durante este processo de construção do conhecimento pelos alunos, pude constatar alguns aspectos muito interessantes. O primeiro que ressalto, e que me surpreendeu, é que os alunos, apesar de estarem na sétima série, não ofereceram resistência ao tipo de repertório abordado (músicas folclóricas e infantis). Esperava que somente o que estivesse tocando na mídia fosse do interesse dos estudantes, o que me mostrou que embora esse seja um artifício relevante para

despertar o prazer pela música, eu estava enganado. A prática de ensino revelou que os alunos possuem um gosto variado e possuem capacidade de refletir sobre as músicas veiculadas pela mídia.

O segundo aspecto que ressalto é que o instrumento flauta doce não foi hostilizado pelos alunos. Meu receio durante a elaboração desta proposta se baseava no fato de que os adolescentes talvez pudessem não gostar de associar seus gostos e atitudes a um comportamento “infantil” por meio da flauta. Instrumento esse que poderia ter esse tipo de representação para os estudantes. Assim como aconteceu com o repertório, fui gratamente surpreendido por uma atitude receptiva e dedicada por parte dos alunos. A impressão mais forte que tive foi de que devemos sempre experimentar, sempre usar todos os meios e recursos nas atividades musicais. Cada grupo de alunos, embora tenha elementos em comum em qualquer escola, possui um universo muito próprio, e esse deve ser explorado. É proveitoso para os alunos, pois uma aula prazerosa e com bom rendimento sempre aumenta o interesse da turma, e para minha formação uma vez que tenho avançado um pouco mais nesse longo caminho, que é a educação musical.

Referências

BEINEKE, Viviane. As crianças estão compondo: como nós estamos ouvindo a sua música? In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. *Avaliação em música: reflexões e práticas*. Moderna, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, J. A avaliação no ensino. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender e transformar o ensino*. 4. ed. Tradução de Ernâni da Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998, p. 295-348.

KLUSKA, Eunice; PEREIRA, Carla Sussenbach. Projeto flauta doce. *Extensão em Rede: Revista de Extensão do Sistema Acafe*. Ano 3. n. 4. 2005.

SWANWICK, K. *Música, pensamiento e educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

A influência da Técnica Alexander na prática vocal do cantor

Paulo Henrique Campos Silva

Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)
paulocam@yahoo.com.br

Resumo: Fazendo parte do currículo em escolas de música da Inglaterra desde o início do século 20 e nos EUA desde 1968, a Técnica Alexander é pouco conhecida no Brasil, estando ausente em quase todos os currículos de cursos de graduação em música. O melhor uso corporal, coordenação, liberdade e controle dos movimentos proporcionados por ela, vem ao encontro das necessidades do cantor que tem no corpo seu meio de produção e expressão. Aspectos como respiração, tensão, postura, propriocepção, coordenação, dentre outros, são amplamente discutidos na literatura sobre técnica vocal, sem contudo serem apontadas abordagens efetivas. Este estudo pretende investigar os possíveis benefícios da Técnica Alexander no desenvolvimento do cantor. Esclarecendo se e como cantores praticantes dessa técnica percebem mudanças na sua atuação. Serão ainda feitos questionamentos sobre vários parâmetros relativos à atividade do cantor como afinação, extensão, tessitura e qualidade vocais, colocação da voz, facilidade em cantar, ocorrência de disfonias, e a consciência do seu próprio funcionamento vocal. A revisão bibliográfica nas áreas de fisiologia da voz, técnica vocal e Técnica Alexander, norteará a metodologia qualitativa - através de entrevistas semi-estruturadas, aplicadas em cantores ou estudantes de canto que sejam praticantes da Técnica Alexander a, no mínimo, um ano. A expectativa desse trabalho é contribuir para uma melhor compreensão de alguns dos fatores que dificultam e às vezes inviabiliza o desenvolvimento do cantor. Servindo de reflexão para alunos, professores e instituições de ensino do canto.

A prática da Técnica Alexander faz parte do currículo de escolas de música na Inglaterra, desde o início do século 20. Também foi inserida na Julliard School, nos EUA a partir de 1968 e, nos anos 70, foi incorporada nos currículos de outras importantes escolas americanas (HEAD, 1996, p. 4). Nas instituições brasileiras, no entanto, a Técnica Alexander é pouco conhecida, estando ausente em quase todos os currículos de cursos de graduação em música. Podemos citar a proposta de sua inserção formal no curso de graduação em canto da UNIRIO, relatada por Vidal (2000), assim como a pesquisa em andamento com a prática da Técnica Alexander junto aos alunos de Graduação em Música na UFMG, denominada “O Impacto da Técnica Alexander na Performance Instrumental”, conduzida por Santiago¹. Mas essas iniciativas ainda são isoladas.

A prática da Técnica Alexander proporciona um melhor uso corporal, o que resulta em melhor coordenação, liberdade e controle dos movimentos. Esta técnica promove o desenvolvimento da consciência corporal e da propriocepção de seus praticantes, bem como a diminuição de tensões e dores musculares e a liberação das articulações e do mecanismo respiratório. Na verdade, seus efeitos ultrapassam o âmbito meramente corporal; para Alexander corpo-mente-emoção formam uma unidade chamada “self psico-físico”. Dentre os princípios

¹ Patrícia Furst Santiago, professora pesquisadora na Escola de Música da UFMG - CAPES/PRODOC.

operacionais da Técnica Alexander, estão a “inibição”, ou seja, a capacidade de perceber e evitar hábitos e atitudes corporais que realizamos quotidianamente sem consciência, automaticamente, mas, nem sempre da maneira mais eficiente ou adequada e a “direção consciente” da energia corporal, que proporcionará ao praticante uma expansão consciente de seu organismo no espaço que o circunda. Outros princípios operacionais da Técnica Alexander, como o controle primário, a apreciação sensorial e a unidade psico-física, proporcionarão ao praticante o estabelecimento de uma relação completamente diferente com o próprio corpo, favorecendo uma melhor performance das atividades diárias.

Como a produção e expressão vocais são geradas pelo corpo, para cantar, o cantor deve acionar inúmeros mecanismos musculares e articulatorios, requisitando a atividade de vários órgãos. Os mais diretamente ligados à fonação e ao canto são o sistema respiratório e digestivo. O sistema respiratório gera (1) a energia da voz em forma de sopro fonatório através dos músculos inspiratórios e expiratórios, pulmões e traquéia; (2) a produção do som pela laringe e; (3) alguns aspectos da modificação do som, reforçando ou amortecendo harmônicos nas vias aéreas superiores - oro-faringe, naso-faringe e cavidades nasais. Do sistema digestivo, os mecanismos da mastigação e deglutição também colaborarão na modificação do som criando as vogais e várias outras possibilidades timbrísticas e articulatorias – maxilar, língua, cavidade oral, e hipo-faringe. Também estão relacionadas à produção e expressão vocais as diversas formas de percepção e controle do organismo como, por exemplo, a audição, que controla a afinação, e outros parâmetros do som e; a propriocepção ou sentido cinestésico que dará ao cantor a medida do tônus muscular e da posição de seus órgãos. Todas essas percepções e ações deverão estar em harmonia funcionando sem carência nem exagero.

Essas inúmeras modalidades de movimento são extremamente complexas e devem ser bem coordenadas para a possibilitarem a produção de todas as nuances necessárias ao canto. Nesse sentido, a prática da Técnica Alexander parece vir ao encontro dessas necessidades, pois, a conquista de boa coordenação, liberdade e controle do organismo, redescobertos através dela, são fundamentais para uma boa performance de canto. Processos corporais que são beneficiados pela Técnica Alexander como respiração, tensão, postura, propriocepção, coordenação, dentre outros, são também discutidos na literatura sobre técnica vocal, fisiologia da voz ou fisiologia da respiração (DINVILLE, 1993; BEHLAU, 1995; SOUCHARD, 1986, 1997, 1998). No entanto, a bibliografia que faz a interseção entre as duas disciplinas ainda é escassa em nosso meio.

Para ampliar o conhecimento sobre a relação entre a Técnica Alexander e o canto, o presente estudo pretende investigar os possíveis benefícios desta técnica para o desenvolvimento do cantor. Para tal, serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com cinco cantores ou estudantes de canto, praticantes da Técnica Alexander, a no mínimo um ano, nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Os temas abordados nas entrevistas irão gerar em torno dos seguintes pontos: (1) se e como os cantores praticantes da Técnica Alexander percebem mudanças na sua atuação vocal; (2) quais são as diferenças na sua prática como cantor e na técnica vocal; (3) se, quais e como os parâmetros vocais mudaram, para melhor ou para pior; (4) se há diferença na incidência de problemas vocais e disfonias, tanto leves quanto mais sérias. Para que se possa avaliar o grau de contribuição da Técnica Alexander para a performance vocal dos cantores e para a relação do aluno de canto com o uso do corpo e com a consciência do seu funcionamento vocal, alguns parâmetros terão foco privilegiado na entrevista, tais como: respiração, afinação, extensão, tessitura, registros, passagens, qualidade vocal; níveis de tensão localizada ou geral; colocação da voz, concepção de impostação da voz, timbre vocal; facilidade em cantar; e ocorrência de disfonias antes e depois do início da prática da técnica Alexander.

A revisão bibliográfica nas áreas de (1) anatomia e fisiologia da voz e da respiração (ZEMLIN, 2000; HUCHE, 1999; BEHLAU, 1995; SOUCHAR, 1986, 1997, 1998); (2) canto, pedagogia do canto e técnica vocal (DINVILLE, 1993; VIDAL, 2000; SOBREIRA, 2002) e; (3) Técnica Alexander (SANTIAGO, 2001, 2004; LEWIS, 1980; LLOYD, 1986; HEAD, 1996; ALEXANDER 1992; 1993) possibilitará o desenvolvimento da fundamentação teórica da pesquisa.

Esse estudo pretende contribuir para desvendar os possíveis benefícios da Técnica Alexander para a pedagogia do canto. Mostrando como seus praticantes mudam sua relação com o próprio corpo e dessa forma adquirem maior domínio de seu instrumento corporal, ao mesmo tempo em que superam várias dificuldades relativas a tal atividade.

Referências

ALEXANDER, Frederick Matthias. *O uso de si mesmo*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *A ressurreição do corpo*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BEHLAU, Mara; PONTES, Paulo. *Avaliação e tratamentos das disfonias*. São Paulo: Lovise, 1995.

DINVILLE, Claire. *A técnica da voz cantada*. Tradução de Marjore B. Couvoisier Hasson. Rio de Janeiro: Enelivros, 1993.

HEAD, Sandra. *How the Alexander Technique informs the teaching of singing: the Personal Experience of, and Analysis by a singing Teacher*. 1996. 54 f. Ensaio de Especialização (Mestrado em Educação) – Faculdade de Estudos Graduados, Universidade de Columbia Britânica, Canadá, 1996.

HUCHE, François Le; ALLALI, André. *A voz: anatomia e fisiologia dos órgãos da voz e fala*. Vol. 1. Tradução de Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEWIS, Pamela Payne. *The Alexander Technique: its relevance for teachers of singing*. 1980. 163 f. Dissertação (Doutoramento em Artes) – Faculdade da Academia de Belas Artes, Universidade de Carnegie-Mellon. Pittsburg, Pennsylvania, 1980.

LLOYD, Gwyneth. *The application of the Alexander Technique to the teaching and performing of sing: A case study approach*. 1986. 145 f. Tese (Mestrado em Música) - Universidade de Stellenbosh. Stellenbosh, Africa do Sul, 1986.

SANTIAGO, Patrícia Furst. *The application of Alexander Tecnique principles to piano teaching for beginners*. 2000. Dissertação (Mestrado em Música) – Institute of Educacion , University of London, Londres, 2000.

_____. *An exploration of the potencial caontributions of the Alexander Technique to piano pedagogy*. 2004. Tese (Doutorado em Música) – Institute of Educacion, University of London, Londres, 2004.

SOBREIRA, Silvia Garcia. *Desafinação vocal*. Rio de Janeiro, 2002.

SOUCHARD, Phillippe-Emmanuel. *As autoposturas respiratórias*. São Paulo: Manole, 1997.

_____. *Reeducação Postural Global*. - Método do Campo Fechado. São Paulo: Ícone, 1986.

_____. *Respiração*. Tradução de Ângela Santos. 3. ed. São Paulo: Summus, 1998.

VIDAL, Mirna Rubim de Moura. *Pedagogia vocal no Brasil: uma abordagem emancipatória para o ensino-aprendizagem do canto*. 2000. 157 f. Dissertação (Mestrado em Música) – UNIRIO. 2000.

ZEMLIN, Willard R. *Princípios de anatomia e fisiologia em fonoaudiologia*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

A música nas escolas de educação infantil: quem é o professor?

Regiana Blank Wille

Universidade Federal de Pelotas
regicris@terra.com.br

Carlos Oliveira

caoliufpel@hotmail.com
Centro Agrotécnico Visconde da Graça /UFPEl

Resumo: Este relato tem por objetivo apresentar o projeto de pesquisa que está sendo realizado na UFPEl. O objetivo geral do mesmo é: Investigar aspectos específicos da atuação do professor da educação infantil com o ensino de música, caracterizando seu perfil profissional. Para a realização deste trabalho o método utilizado foi o *survey*. Neste momento está sendo encerrada a coleta de dados, realizada através da técnica de questionários. Através da caracterização do perfil deste profissional tencionamos contribuir na melhoria da formação dos futuros professores de música. A partir das primeiras análises já é possível verificar algumas concepções de música e suas relações com as práticas existentes.

1. Introdução

Com a abertura que a LDB trouxe para a área de Artes, e conseqüentemente para Música, educadores musicais vêm se mobilizando através de discussões, reflexões, debates, para nesse momento buscar a valorização da área. Para isso, torna-se necessário conhecer através de investigações de caráter científico concepções e práticas de Educação Musical, pois existem múltiplas concepções e práticas sendo que cada uma delas “possui conseqüências sociais e políticas que refletirão diretamente no status da área” (HENTSCHKE, 2000, p. 89).

O tema formação de professores de música tem se mostrado presente em vários encontros e publicações da área da educação musical. Estas discussões revelam que a formação profissional precisa levar em consideração uma outra realidade escolar, onde a função de educar não está mais restrita somente à escola, mas compreende outros espaços de aprendizagem e revela novas demandas profissionais (HENTSCHKE, 2000; SOUZA, 2000; ARROYO, 2000). Destacamos também que em se tratando da formação do educador musical devemos considerar a complexidade de competências que devem fazer parte do perfil deste profissional e que por isso não será possível uma única perspectiva metodológica.

Assim sendo esta pesquisa teve como hipótese que o profissional que trabalha com música na educação infantil não tem tido, ao longo do tempo, uma formação musical consolidada e que na maioria das vezes sua prática acaba por refletir a sua formação deficitária bem como até mesmo sua falta de formação ou orientação na área de música. Ou seja, as práticas musicais na primeira infância que poderiam consolidar um ensino de música realmente eficaz acabam reduzindo-se a meras canções de rotina ou para preencher o tempo da aula.

2. Metodologia

Para a realização deste trabalho o método utilizado foi o *survey* ou estudo de levantamento. A escolha deste método deve-se também ao desejo de acolher um número maior de professores, realizando a pesquisa em mais de uma escola e possibilitando a coleta de um número maior de dados.

Segundo Cohen e Manion (1999):

Os *surveys* agrupam dados em um determinado momento com a intenção de descrever a natureza das condições existentes, ou de identificar padrões com os quais estas mesmas condições existentes podem ser comparadas, ou de determinar as relações que existem entre eventos específicos (ibid, p. 83).

Autores como Laville e Dionne (1999, p. 149) utilizam a denominação de pesquisa incidental ou instantânea, onde os dados são adquiridos uma única vez para a amostra, fornecendo um instantâneo da população de acordo com as características estudadas. Assim neste estudo o desenho foi de um *survey* interseccional, significando que as amostras foram coletadas em um determinado momento. A amostra foi selecionada a partir do levantamento de professores de educação infantil da rede pública municipal.

3. Primeiros resultados

A partir do que já foi coletado foi possível realizar uma breve análise destacando algumas questões na fala dos professores. Ao serem questionados sobre a importância da aula de música, as maiorias dos professores destaca que estas são: [...] “muito importante”, “as crianças adoram”, “a música acalma”, “dá harmonia”, “na educação infantil é tudo”, “a música é uma forma de terapia” [...] (C.E. nº1).

Ao analisarmos estas repostas percebemos algumas concepções presentes nas falas das professoras. Concepções estas também encontradas no trabalho realizado em escolas de Porto Alegre, Salvador e Florianópolis onde são descritos fatores escolares envolvidos no ensino de música (SOUZA et.al, 2002). Ao colocar que a música “acalma”, dá “harmonia” ou mesmo “é uma terapia” destaca-se o componente afetivo da música, onde esta é responsável por harmonizar e tranquilizar os alunos, tomando como ponto de partida a “noção de saúde mental” (BRESLER, 1996; apud Souza et. al, 2002). Outro dado relevante é o destaque para o auxílio da música em outras disciplinas como destacamos nas falas quando houve o questionamento sobre a influencia da música na prática pedagógica:

Se ministradas podem auxiliar no trabalho de ritmo, lateralidade, esquema corporal, noção de espaço, etc. (prof. A).

São ótimas oportunidades educativas [...] e de integrar com atividades físicas (exercícios corporais). (prof. B)

São muito importantes para auxiliar a aprendizagem e aumentar a auto-estima (prof. C) .

Estes dados são provenientes das primeiras análises e podemos constatar várias concepções de música e ensino de música. Ressaltamos que ainda outras questões poderão se somar a estas e nos mostrar mais claramente a situação da música nas escolas de educação infantil de Pelotas. Desde já precisamos procurar compreender as práticas destas professoras olhando um pouco para a formação das mesmas. As falas são carregadas de afirmações e até concepções cristalizadas e consolidadas pelo tempo, pois algumas professoras tem vários anos de serviço, demonstrando resistência as mudanças ocorridas na educação musical atual. Assim corroboramos com Pérez Gómez (1995, p. 105-106)

[...] quando a prática, pela usura do tempo se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento-na-ação (conhecimento técnico ou solução de problemas que se manifesta no saber fazer) é cada vez mais tácito, inconsistente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e de perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a ação.

4. Conclusões

É possível perceber que a música proporciona formas de abordar outros conteúdos e/ou atividades de forma mais interessante, ou seja, a música torna-se um auxiliar para desenvolver conteúdos das outras disciplinas. O que ocorre é que a música acaba ficando em segundo plano, de acordo com Hentschke (1995) a música resume-se a “cantar e mais cantar”, não havendo escolha de um repertório adequado às possibilidades vocais das crianças ou exploração da dimensão artística do mesmo.

Para formarmos um profissional, neste caso o professor de música capaz de compreender a diversidade e preparado efetivamente para atuar em diferentes espaços, torna-se necessário romper com algumas práticas de ensino e aprendizagem musicais, pois a manutenção destas pode conduzir a um entendimento limitado do que realmente se busca no ensino de música (ARROYO, 2000).

Referências

- ARROYO, Margarete. Transitando entre o “formal” e o “informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. *ANAIS do VII Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina: out/2000. p. 77-90.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais Curriculares para a Educação Infantil*. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.
- COHEN, L. e MANION, L. *Research methods in education*. 4. ed. London and New York: Routledge, 1994.
- HENTSCHKE, Liane. A teoria e a prática sobre a interdependência entre os discursos musical e sobre música. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 8., 1995, João Pessoa. *Anais...* UFMG. Educação Musical. Mesa Redonda. Disponível em: <<http://www.musica.ufmg.br/anppom>>. Acesso em: 19 fev. 2003.
- _____. O papel da universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio. *Anais do IX Encontro da ABEM*, p. 79-90, set/2000.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: UFMG: Artes Médicas, 1999.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda; DEL BEN, Luciana; MATEIRO, Teresa. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 53-90. (Série Estudos, 6).
- NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. IN: *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Nova Enciclopédia, 1992. p. 15-34.

Camerata de Violões do CEFET-RN/Mossoró: histórico e abordagem do ensino coletivo de instrumento

Giann Mendes Ribeiro

Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN)
giann@cefetrn.br

Resumo: Esse trabalho tem como principal objetivo proporcionar, através da prática de conjunto, uma educação musical a todos os indivíduos na escola regular, além de promover intercâmbios e socialização através do ensino coletivo do violão. A camerata de violões se desenvolveu a partir das oficinas de violão realizadas no laboratório de música do CEFET-RN. Por parte do corpo discente, houve uma maior integração entre os alunos do Ensino Médio e dos cursos técnicos, enquanto que para a Instituição, o grupo proporcionou visibilidade ao representá-la em eventos. A camerata de violões do CEFET-RN realiza ainda apresentações didáticas promovendo a integração entre a escola e a comunidade, propondo o processo de ensino-aprendizagem de forma coletiva. Assim pode-se concluir que essa prática pedagógica é válida e necessária, uma vez que propicia a integração e a inclusão social.

1. Introdução

O ensino coletivo de instrumentos vem sendo um elemento impulsionador para o processo de educação musical e, sobretudo, na iniciação musical de instrumentos nessas últimas décadas no Brasil. Acredita-se que essa ferramenta pedagógica teve seus primeiros ensaios já no século XIX.

No recente trabalho “Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas”, destaca que em 1843 Felix Mendelssohn inaugurou um conservatório em Leipzig, na Alemanha, onde a metodologia do ensino de instrumentos em grupo já era propagada. A autora relata que, no Brasil, o ensino coletivo de instrumentos musicais teve início a partir das primeiras bandas de escravos, ainda no período colonial. Dessas bandas, vieram posteriormente às bandas oficiais, as fanfarras, os grupos de choro e de samba. A primeira grande iniciativa de sistematização de um método de ensino coletivo em música no Brasil foi o Canto Orfeônico na era Vargas, projeto pedagógico idealizado pelo compositor Heitor Villa-Lobos. Entretanto, não foi nessa era que surgiram iniciativas maiores nesse campo do ensino em conjunto instrumental que atingiram seu auge nos dias de hoje. (CRUVINEL, 2005, p. 68-70).

No Brasil, o trabalho de Alberto e Daisy Jáffe marcou o início dos métodos coletivos em corda. Alberto e Daisy Jaffé iniciaram essa ferramenta pedagógica na cidade de Fortaleza, no Serviço social da Indústria (Sesi), em seguida, foram desenvolver esse projeto por todo o país num programa chamado Projeto Espiral, desenvolvido pela Fundação Nacional de Arte (FUNARTE), onde a cidade de Brasília marcou o início dos trabalhos.

A década de 90 é, sem dúvida, a mais marcante e notória para o ensino coletivo de instrumentos no Brasil, sejam pela presença de trabalhos teóricos por parte de educadores musicais brasileiros ligados ao tema ou pelos projetos que vêm sendo desenvolvidos tais como: Projeto Guri

da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, “Oficina de Violão” da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, “Oficinas de Cordas” da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás.

2. Experiência do CEFET-RN/Mossoró com o ensino coletivo de instrumentos

O ensino coletivo de instrumentos como mecanismo de iniciação musical desenvolvido pelas professoras Alda Oliveira e Cristina Tourinho, da Universidade Federal da Bahia-UFBA, veio satisfazer uma inquietude decorrente do processo excludente tradicional. Repensamos a prática até então desenvolvida na seleção e começamos essa nova prática pedagógica, que consiste num trabalho centrado no aluno. No início, diminuimos consideravelmente a evasão e aumentamos a oferta de vagas propiciada por essa forma de ensino, pela qual percebi maior interesse e participação. A sonoridade do grupo foi, de início, mais agradável, que as aulas individuais e pude ver uma maior integração entre os alunos do ensino médio e técnico. É importante ressaltar que essa metodologia proporciona o ensino-aprendizagem tanto para jovens quanto para adultos, sem o conhecimento formal anterior. É também uma possibilidade de aprender um instrumento musical compartilhando experiências com colegas, levando em conta a bagagem musical prévia trazida por cada aluno.

Em meados de 2004, nasceu a camerata de violões do CEFET-RN/Mossoró, fruto da aplicação dessa metodologia coletiva e conseqüentemente das Oficinas de violão realizadas no laboratório de Música, onde hoje é possível selecionar anualmente novos alunos para integrar a camerata, em vista da evasão natural que ocorre quando o aluno conclui seus estudos na escola.

Já em junho de 2004, ocorreu a primeira performance em público, na abertura da IV Semana de Meio Ambiente, realizado no CEFET-RN/Mossoró, seguida de tantas outras que culminaram numa apresentação ao ar livre, no 95º aniversário da Unidade sede.

No ano de 2005, o grupo teve uma intensa participação nos eventos da escola, e fechou seu calendário de apresentações com duas participações consideráveis, uma na abertura do recital Harmonia Jovem, executando o hino nacional brasileiro no dia 08 de dezembro, no Teatro Municipal Dix-Huit Rosado, e outra no III Congresso de iniciação Científica (CONGIC), realizado nos dias 22 e 23 de Dezembro de 2005 no CEFET-RN. Atualmente, a camerata se prepara para uma jornada de apresentações nas escolas públicas da municipal na cidade de Mossoró, consolidando o grupo como ação extensionista que visa à integração escola-comunidade.

3. Conclusão

Nesses últimos dois anos de trabalho, passaram pela camerata de violões do CEFET-RN/Mossoró muitos alunos dos ensinos médio e técnico. Hoje alguns frequentam cursos no conservatório de música da UERN, outros estão nos seus cursos universitários, outros no mercado do petróleo. Mas, de alguma forma, todos ainda estão em contato com a camerata, seja querendo reintegrar o grupo, ou comparecendo às apresentações atuais. Enfim com essa ferramenta coletiva, democratizamos o ensino do Violão para a comunidade escolar no CEFET-RN/Mossoró, na qual possibilitou a continuidade do projeto até os atuais.

Referências

CRUVINEL, Flávia Maria. *Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

OLIVEIRA, Enaldo. *O ensino coletivo dos instrumentos de corda: reflexão e prática*. São Paulo: Dissertação de Mestrado, Escola de comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 1998.

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

“Comer e coçar, o ponto é começar”: Orquestra Sinfônica de Montes Claros

Raiana Alves Maciel Leal do Carmo

Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES
raianamaciel@yahoo.com.br

Resumo: Esse relato de experiência tem por objetivo descrever e analisar o processo de fundação e implantação da primeira orquestra sinfônica do norte de Minas, a Orquestra Sinfônica de Montes Claros e seus benefícios no que diz respeito à divulgação da música sinfônica na região, incentivando a ampliação do senso estético musical do público ouvinte, buscando a perpetuação da música sinfônica tão pouco divulgada nesta região do país.

1. Introdução

Montes Claros é uma cidade com cerca 342.000 habitantes, sendo hoje conhecida como a “capital do norte do estado de Minas Gerais”, estende sua influência política e econômica pela região. A cidade é privilegiada pelas possibilidades de acesso à formação artística, e mais especificamente à formação musical. Podemos dizer que Montes Claros apresenta uma grande variedade de contextos e expressões musicais, abrangendo desde manifestações de características específicas da cultura popular até instituições formais de formação musical, como o Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez.

O Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez foi instituído no ano de 1961. Atualmente possui cerca de 4.000 alunos, e sobressai-se por promover, além de ensino regular, práticas que favorecem uma difusão artística/musical em diversos contextos da região do norte de Minas.

Dos distintos grupos constituídos a partir das atividades do Conservatório, destaca-se a Orquestra Sinfônica de Montes Claros. A OSMC, primeira orquestra sinfônica do norte de Minas, existe há cinco anos e tem exercido um importante papel na divulgação da música sinfônica na região, incentivando a ampliação do senso estético musical do público ouvinte, buscando a perpetuação da música sinfônica tão pouco divulgada nesta região do país.

Atualmente, a OSMC conta com cerca de 40 integrantes, na sua maioria jovens estudantes do conservatório e pertencentes a igrejas evangélicas da cidade, e está sob a direção da Maestrina *Maria Lúcia Avelar*¹. O número significativo de integrantes evangélicos se dá pela presença de estudos de música e pela formação de grupos instrumentais nessas igrejas.

¹ A orquestra Sinfônica de Montes Claros tem como diretora a maestrina Maria Lúcia Avelar *graduada em piano pela Universidade Estadual de Minas Gerais-UEMG. Graduada em Artes/ênfase música pela Universidade Estadual de

Além de apresentações freqüentes em Montes Claros, a Orquestra tem se apresentado pela região norte-mineira a convite das prefeituras e de entidades comprometidas com acesso às fontes de cultura, divulgando um repertório que inclui desde obras dos grandes mestres da música erudita a obras de compositores populares nacionais e regionais.

Como integrante da Orquestra pretendo mostrar, através desse relato de experiência, o processo de desenvolvimento de uma orquestra numa cidade que apresenta uma diversidade de expressões musicais, mas que não possuía uma orquestra sinfônica e carecia de uma iniciativa dessas.

2. Metodologia de implantação

No ano de 2001, partiu dos professores do Conservatório Estadual de Música, Maria Lúcia Avelar e Itamar Dantas, a iniciativa de se fundar uma orquestra sinfônica numa cidade com uma variedade de contextos e expressões musicais, mas que não tinha um grupo desse porte. A implantação da primeira orquestra sinfônica da região partiu da luta dessas pessoas que não dispunham de recursos financeiros, sem possuir muitos dos instrumentos sinfônicos e sem estudantes dos instrumentos, já que na cidade não havia profissionais capacitados para dar as aulas.

Com os poucos recursos que dispunham e com o apoio fundamental do Conservatório, os professores iniciaram o trabalho. Em um primeiro momento, todos os interessados puderam fazer parte do grupo, principalmente os alunos das áreas de cordas e de metais. O Conservatório cedeu o espaço para os ensaios, assim como alguns instrumentos.

Como não haviam professores especializados para alguns desses instrumentos, os alunos aprenderam praticamente sozinhos, através de gravações em cd's e fitas de vídeo. É importante ressaltar o esforço da professora Maria Lúcia que, responsável pelas cordas, realizava ensaios com cada um dos instrumentistas, desenvolvendo técnicas importantes para o trabalho em grupo, como a afinação.

Aos poucos, fomos conseguindo recursos e, através da Lei Federal de Incentivo à Cultura, a Lei Rouanet (Lei n.º 8.313/91), a Orquestra conseguiu adquirir alguns benefícios, significativos para os seu crescimento e profissionalização como a aquisição de instrumentos musicais como oboé, fagote, trompa e a concessão de bolsas de estudo.

As bolsas permitiram que os integrantes da OSMC tivessem a oportunidade de dedicar mais tempo aos estudos de música, participando em contrapartida de todas as apresentações, tendo assiduidade nos ensaios e comprometimento com o trabalho da orquestra.

A partir de um projeto financiado pelo Banco do Nordeste, através do “PROGRAMA BNB DE CULTURA” conseguimos adquirir benefícios importantes para o desenvolvimento da orquestra, como propiciar cursos de aperfeiçoamento técnico-profissional aos músicos. Durante o segundo semestre de 2005, recebemos professores formados em grandes escolas de músicas, atuantes em grupos de respaldo no estado. Pela primeira vez, os integrantes da OSMC tiveram a oportunidade de ter aulas de instrumentos como oboé, fagote, trompa, tuba, contrabaixo acústico, assim como vários outros.

Atualmente, o processo de seleção acontece em função da necessidade de instrumentistas, quando existe algum naipe incompleto. Para tanto, são selecionadas algumas peças e os interessados em ingressar no grupo fazem uma prova de banca em que serão avaliados pela maestrina e pelos líderes de naipe.

Os ensaios acontecem nas instalações do Conservatório, aos sábados com a orquestra completa e nos dias de semana apenas os ensaios de naipe. Com carga horária de 4 horas semanais, consideramos esses momentos como fundamentais para a nossa atuação em grupo. “A prática musical em grupo tem um papel primordial na formação de músicos, uma vez que viabiliza vivências musicais que extrapolam as realizadas individualmente” (SOUZA; MACHADO, 2004).

A partir do empenho da maestrina e de uma comissão constituída por músicos da Orquestra, a OSMC vêm conquistando o seu espaço com projetos aprovados na Lei de Incentivo à Cultura e o apoio da iniciativa privada. Através da expressão “comer e coçar, o ponto é começar” pretendo mostrar que o processo de implantação e formação da primeira orquestra sinfônica em uma região carente de recursos já foi vencido.

3. Apresentações musicais da OSMC

Com o objetivo de formação de novas platéias e de descentralizar o acesso aos bens culturais na nossa região, os concertos são sempre gratuitos e consistem em levar um repertório que envolva música erudita e popular, incluindo obras de compositores brasileiros, bem como clássicos do cinema mundial.

Ao longo desses cinco anos de existência, a OSMC vem se apresentando para uma diversidade de público em Montes Claros e em outras cidades da região. O lugares escolhidos para os concertos são escolas públicas , empresas , praças públicas , auditórios, shoppings.

Concertos didáticos

A exemplo de várias orquestras em todo o país, a OSMC procura ampliar a perspectiva de vida de crianças e jovens em vulnerabilidade social através de projetos realizados na periferia da cidade, mostrando para essas crianças uma perspectiva de vida diferente.

Dessa forma, seguindo uma linha de atuação também educacional, a OSMC dedicou parte do seu tempo aos “Concertos Didáticos”, atingindo cerca de 2000 crianças e adolescentes de escolas da rede pública de ensino de Montes Claros.

4. Resultados

Tendo vista o desenvolvimento da Orquestra nesses cinco anos de existência, podemos perceber nitidamente os benefícios do seu trabalho para a região.

As apresentações estendem-se aos mais diversos tipos de platéia, abrangendo a população de diferentes camadas da sociedade e, desde a sua formação, a OSMC transformou o cenário artístico regional, trazendo aos norte-mineiros a oportunidade de assistir a concertos, e outras manifestações culturais que eram até então de difícil acesso para muitas dessas pessoas.

Apresenta-se como um patrimônio artístico da cidade, tornando-se, dessa maneira, um referencial em que podem ser implementadas atividades ligadas ao turismo cultural. Nesse aspecto, ampliou a possibilidade de produções culturais na região, promovendo o entrosamento entre as diversas categorias das Artes (ballet, óperas, corais, teatro, artes plásticas) e possibilitando incrementar, direta e indiretamente, a economia, a educação e a cultura local, facilitando assim a inclusão cultural, social e econômica da nossa sociedade.

Sem dúvidas, a criação da orquestra incentivou o estudo de vários instrumentos diversificados como violoncelo, contrabaixo, oboé e fagote, sem mencionar vários outros, que não tinham tantos ou nenhum estudioso na cidade. Acreditamos que a orquestra incentivou a abertura de novos horizontes para o trabalho com música erudita no nível profissional com a formação de quintetos e grupos distintos no trabalho com música desse gênero.

O trabalho com a orquestra incentivou a criação de novos cursos no conservatório, como o curso de violoncelo, e também o aumento da procura pelos cursos dos instrumentos que constituem a orquestra como flauta transversa, violino, clarinete, trompete, dentre outros.

Dessa forma, evidenciamos também o estímulo ao estudo de música em nível de terceiro grau pelos músicos da OSMC e outros músicos da região, visto que as atividades da orquestra incentivaram também a criação de disciplinas que contemplam instrumentos como violino e clarinete, na Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES.

Os impactos das atividades da orquestra também estiveram voltados para o poder público, promovendo mudanças no comportamento das políticas públicas culturais que passaram a ver com melhores olhos o trabalho com música erudita. A partir dessas questões, podemos perceber em nossas apresentações, uma melhor adequação de espaços antes impossibilitados de comportarem a apresentação de uma orquestra, como estrutura de palco e sistema de som.

Para finalizar, não podemos deixar de mencionar a valorização pessoal dos músicos, que se sentem mais realizados como instrumentistas e pela ampliação das possibilidades de inserção no mercado de trabalho em música na cidade.

5. Conclusão:

As dificuldades estruturais e a falta de acesso às apresentações musicais de grupos como as orquestras sinfônicas, tem gerado uma elitização desse movimento musical no Estado. A OSMC tem contribuído para democratizar a apreciação do público de nossa região, contribuindo para o desenvolvimento estético-perceptivo da nossa sociedade.

Isso só foi possível a partir da aprovação dos nossos projetos pela Lei Federal de Incentivo à Cultura, a Lei Rouanet e por programas de incentivo cultural da iniciativa privada o que possibilitou o desenvolvimento da orquestra, através de benefícios como a aquisição de instrumentos, a concessão de bolsas de estudo e cursos de aperfeiçoamento voltados para os integrantes.

A Orquestra Sinfônica de Montes Claros adquiriu nesses cinco anos de existência admiração e respeito por todos os lugares em que passou, obtendo grande respaldo junto à comunidade e à imprensa regional. Esse fato pode ser comprovado pela qualidade do seu trabalho, esforço dos seus integrantes e apoiadores em levar ao público uma categoria de música tão pouco difundida na região.

Atualmente, a Orquestra Sinfônica de Montes Claros configura-se como importante veículo de divulgação e difusão da música sinfônica aos mais diversos tipos de platéia, abrangendo a população de diferentes camadas da sociedade, bem como aqueles que nunca tiveram acesso a essa categoria de música.

Referências

SOUZA, Maycon José de. MACHADO, Daniela Dotto. O ensino de música extracurricular na Escola Técnica Federal em Florianópolis/SC: relato de experiência sobre uma oficina de improvisação musical realizada. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM, 2005. p. 1-6. 1 CD ROM.

Educação através do violão

Darlan Alves do Nascimento

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
darnasv7@yahoo.com.br

Resumo: Relato de experiência didático-pedagógica nos ensinamentos fundamental e médio dentro do programa Ciranda Curricular da Prefeitura Municipal de João Pessoa, aplicado no período de Junho/2005 a Dezembro/2005 na Escola Municipal Duque de Caxias no bairro Costa e Silva e, no período de Janeiro/2006 a Fevereiro/2006 no Centro da Juventude do bairro Valentina de Figueiredo. Teve como objetivo principal, despertar o interesse do alunado para o aprendizado musical do violão. Através do ensino de um instrumento de baixo custo e, sobretudo, intrinsecamente ligado à cultura brasileira e, ainda, de uma prática diferenciada em sala de aula, de canções e músicas instrumentais que os alunos estão familiarizados, tornou-se possível uma dinamização do aprendizado musical em que tanto educador quanto educando, verificaram uma construção e troca de conhecimentos. Por meio de arranjos elaborados especificamente para a prática de conjunto das composições escolhidas pelos alunos, foram explorados os mais diferentes aspectos técnicos e musicais possibilitando aos alunos, o contato com a linguagem e as terminologias básicas utilizadas no meio musical e, principalmente, a capacitação para uma boa execução instrumental (seja como lazer, seja profissional).

1. Fundamentação teórica

Na educação, muitas são as formas e alternativas que dizem respeito à aplicação e metodologia do processo ensino-aprendizagem nos conteúdos acadêmicos que vão desde a educação infantil a uma formação superior. O método da escrita, atualmente, não é o único na empreitada educacional. Os recursos da música, escultura, pintura, fotografia, cinema, vídeo, poesia, etc, através das cores, formas, sons, imagens e luzes são inegáveis suportes no processo educativo contemporâneo.

A sociedade mudou e evoluiu significativamente de uma forma rápida. A escola não acompanhou essa evolução. Estamos numa nova estrutura social dominante (*a sociedade em rede*), numa nova economia (*a informacional global*), e numa nova cultura (*a da virtualidade real*). Essas inovações alteraram e alteram, gradativamente, nossos hábitos, nossas atividades cotidianas e nossas práticas sociais. Assim sendo, a escola precisa evoluir, pois numa sociedade de tecnologias da comunicação e da informação, é inconcebível manter uma escola aquém dessas mudanças.

Na verdade, muita coisa já foi e continua sendo feita, mas ainda há muito que fazer. Estamos diante de um novo panorama e os desafios são muitos, novos e constantes. A educação tem incorporado, gradativamente, as tecnologias mesmo com as carências e deficiências das nossas escolas e dos seus atores, mas já vislumbramos cenários futuros. José Manuel Moran, no texto *Na sociedade de hoje, quais os principais desafios da educação?* (MORAN, 2006), nos alerta que o nosso maior desafio é trilhar para um ensino e educação de qualidade que integre todas as

dimensões do ser humano, pois uma transformação significativa e, sobretudo, qualitativa no processo ensino-aprendizagem ocorre mediante a integração de todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais.

O filósofo Aristóteles, em seu tratado *A política*, já nos alertava: “Será preciso crer que a música contribua com qualquer coisa para a virtude (porque, assim como a ginástica dá ao corpo certas qualidades, também a música traz ao caráter certos benefícios, acostumando-o aos prazeres honestos)” (ARISTÓTELES, 1957, p. 186). E, continua no livro V, “Museu disse que o maior prazer dos mortais é o canto. É com razão, pois, que se admite a música nas reuniões e nos divertimentos, pois que ela faz nascer a alegria. Este motivo bastaria por si só para fazer com que os jovens aprendessem a música” (ARISTÓTELES, 1957, p. 187).

Não há como negar a importância das atividades artísticas na educação, como mediadoras, incentivadoras e construtoras de novas formas de pensar e agir dos nossos jovens. Urge uma adequação e implementação, cada vez maior, das tecnologias e das artes no nosso processo educativo, até porque há um imperativo constante através dos temas transversais, legitimado pela nossa mais recente proposta dos Parâmetros Curriculares.

2. Síntese dos procedimentos didáticos

Foram utilizadas para as aulas, composições selecionadas pelo professor ou sugeridas pelos alunos (foi dada preferência aos educandos) que permitiram a transmissão de conhecimentos musicais teóricos e práticos, além de um aprendizado da linguagem e técnica violonísticas. Através da elaboração de arranjos (pelo educador) para a prática coletiva dessas músicas, foi verificado um melhor desenvolvimento e capacitação dos alunos.

A realização de exercícios de percepção melódica, rítmica e harmônica de forma analítica e reflexiva, além de fornecer noções elementares de harmonia e teoria musical, buscando dar suporte a uma formação musical mais completa, onde os educandos puderam adquirir um maior leque de possibilidades para atuação (seja profissional, seja como lazer) também foram procedimentos didáticos aplicados durante as aulas.

Antes e no decorrer da prática das músicas, foram realizadas reflexões sobre o contexto histórico e estético das composições abordadas e durante o ensino da teoria musical, foram discutidas algumas relações existentes entre determinados aspectos musicais e áreas como a matemática e a física.

Considerações finais

Assim sendo, essa experiência didático-pedagógica do ensino de violão, num contexto sócio-político-cultural contemporâneo, em que o aprendizado da arte musical está atrelado à educação formal resultou numa contribuição para um vigoroso envolvimento do alunado com as demais ciências (matemática, física, história, filosofia, etc.). Isto se deu com o interesse pelas artes, particularmente pela musical e, neste caso específico, pelo violão. Ademais, não se pode negar, que essa interação/integração entre artes e ciências, nas nossas escolas, tem sido um processo eficaz na construção da cidadania e no desenvolvimento cognoscitivo dos nossos jovens e adultos.

Referências

ARISTÓTELES. *A política*. Tradução de Nestor Silveira Chaves. 5. ed. São Paulo: Atena, 1957.

MORAN, José Manuel. *Na sociedade de hoje, quais os principais desafios da educação?*. e-Proinfo. Disponível em: <www.eproinfo.mec.gov.br>. Acesso em: 06 de Jan. 2006.

Bibliografia complementar

CARDOSO, Belmira; MASCARENHAS, Mário. *Curso completo de teoria musical e solfejo*. 14. ed. São Paulo: Irmãos Vitale, 1996.

CARLEVARO, Abel. *Escuela de la guitarra*. Buenos Aires: Barry, 1979.

CHASIN, Ibaney. *O canto dos afetos: um dizer humanista*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DEMO, Pedro. *Conhecimento e aprendizagem na nova mídia*. Brasília: Plano, 2001.

DUDEQUE, Norton Eloy. *História do violão*. Curitiba: Editora da UFPR, 1994.

GINSPUN, Zippin. *Educação tecnológica – desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999. Montevideo: Editorial Labor S/A, 1985.

ZÓBOLI, Graziella. *Práticas de ensino – subsídios para a atividade docente*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1999.

Encontros de percepção: ferramenta de interação e práxis pedagógica

Cristiane Hatsue Vital Otutumi

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
cristianeotutumi@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivida com alunos das turmas de Percepção Musical – dos cursos técnico e superior – da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN, em Natal. Trata-se de um projeto de extensão universitária, que visa estimular a dedicação e participação dos alunos, a interação das turmas com seus respectivos conteúdos, e, a aplicação prática desses conhecimentos num caráter de *performance*. Dessa forma, estamos reunindo gradativamente um público maior, expandindo o universo acadêmico. Nossos passos futuros são de aprimorar as próximas edições e promover eventos-suporte, para que possamos pensar e atuar em percepção com mais coerência e conexão entre os saberes teóricos e práticos.

Introdução

Ao assumir a disciplina de Percepção Musical na Escola de Música da UFRN, em 2003, tive a oportunidade de colocar em prática algumas idéias que puderam vir a contribuir de forma positiva e evidente na participação e qualidade das turmas.

Pertencente ao corpo de disciplinas teóricas no universo acadêmico, esta disciplina – dentro de um ensino musical tradicional – resume-se muitas vezes à aplicação de ditados melódicos e /ou rítmicos altamente elaborados e que vêm traçar desafios cada vez maiores aos alunos. Como dizem Campolina e Bernardes (2001) é freqüente nas aulas de percepção a escolha de um processo que privilegie a fragmentação do discurso musical, criando distância da ‘inteiridade do fenômeno’, além da adoção da ‘filosofia da charada’ onde há apenas uma resposta correta para uma atividade bem engenhosa.

Nesse sentido, comenta Gramani (1999, p. 11) sobre o aspecto rítmico:

O ritmo em nosso ensino tradicional é considerado um elemento eminentemente matemático; se conseguirmos somar 2+2 saberemos executar um ritmo. Esta idéia, além de representar uma realidade parcial do fenômeno rítmico, colabora para que o mesmo se distancie muito do discurso musical, ocupando um lugar de pouca importância no estudo da música.

De maneira geral, passamos por experiências parecidas com a percepção. Experiências que mantêm um aprendizado fragmentado, causado pelo “divórcio da música, em sua manifestação legítima e natural” (CAMPOLINA; BERNARDES, 2001, p. 9), o que gera certa insatisfação com a disciplina, que geralmente é conhecida e rotulada com um humor irônico de ‘decepção musical’ aquela que realiza ‘solfejos’.

Apesar disso, sabemos de sua importância. Não é sem razão que mesmo não participando do corpo de disciplinas obrigatórias, nossas turmas na UFRN continuem numerosas. Parece-me também soar consenso o pensamento sobre o quão essencial é desenvolver habilidades que o treinamento e práticas de elementos da melodia, ritmo e harmonia promovem. E, realmente esse saber traz muitas contribuições para outras realizações musicais, seja na performance, na compreensão de conteúdos teóricos, na criação e expressão da musicalidade.

Dessa forma, observando a necessidade de trazer novas perspectivas ao aprendizado da percepção musical, porém, não deixando de envolver atividades como a escrita, leitura ou o foco em aspectos da pedagogia tradicional, iniciei o trabalho do I Encontro de Percepção da Escola de Música. Registrado como projeto de extensão universitária trazia a princípio consigo uma expectativa de continuar com outras edições apenas eventuais. Mas rapidamente apareceram novas idéias, estimuladas pela solicitação dos próprios alunos, resultando numa seqüência de quatro edições.

Algumas das inquietações que foram e são ainda combustíveis dessa busca: Por que pensamos de forma integrada apenas no ensino musical para crianças? Como contribuir para propiciar unidade e dinâmica aos conteúdos? Não se tem a pretensão de resolver de forma milagrosa ou responder tais questões, mas de refletir e tentar delinear caminhos possíveis que tornem a nossa realidade mais coerente e formadora de profissionais mais conscientes.

I ao IV Encontro de Percepção da Escola de Música

Os Encontros de Percepção da Escola de Música ocorreram em quatro edições: em março de 2004 (45 participantes, 13 peças apresentadas), em julho de 2004 (68 participantes e 9 peças), em janeiro de 2005 (41 participantes e 17 peças/jingle), e maio de 2006 (70 participantes e 10 peças).

O projeto tem como proposta uma mostra de peças vocais (coros ou grupos menores), peças rítmicas (geralmente corporais) e/ou instrumentais, com elementos que fazem parte do conteúdo da disciplina, tais como alternância de fórmulas de compasso, modos, progressões harmônicas, leitura em diferentes claves, estudos de ritmos brasileiros, sempre numa roupagem interpretativa. São incentivadas também a improvisação e a composição. Uma das principais contribuições é a oportunidade dos alunos revelarem seus potenciais de atuação com versatilidade e ação conjunta.

É uma iniciativa promovida até o momento sem recursos financeiros, no qual participam alunos interessados (sem qualquer vínculo de obrigação ou atribuição de notas) dos cursos técnico, bacharelado e, atualmente, também alunos do curso de licenciatura¹ em música. Possui um compromisso de acontecer sempre aos finais de semestre, quando há tempo para assimilação e desenvolvimento dos conteúdos, proporcionando também, uma síntese desse processo.

Objetivos

- Reunir os conteúdos de percepção na forma de performance musical;
- Estimular a dedicação e a produção musical na disciplina bem como nos campos da música erudita e popular;
- Interagir os alunos dos diferentes períodos de percepção da Escola de Música;
- Abrir espaço para que os alunos possam revelar seus potenciais de atuação com versatilidade e ação conjunta;
- Divulgar os trabalhos realizados na disciplina.

Desenvolvimento

As aulas são o laboratório dessas peças, onde é possível praticar e discutir elementos. É importante destacar que, ainda assim, são vistos pontos de teoria, estudo de intervalos, afinação, etc. O repertório é previamente definido de acordo com o nível da turma, mas aberto a modificações, pois, na maioria das vezes, ampliamos o número de peças. Surgem pequenas composições e sugestões, que, quando pertinentes, são agregadas à performance.

Os arranjos são pensados no decorrer do semestre e, muitas idéias partem dos próprios alunos da turma. Algumas vezes há necessidade de diferentes instrumentos ou formações, quando convidamos alunos de outras turmas e também professores para participar. Realizamos ensaios extra classe para oferecer possibilidades de entrosamento e elaboração aos participantes. Habilidades como regência são aproveitadas, permitindo também aos alunos a experiência de liderar grupos. No momento da apresentação é compartilhado com o público o processo de elaboração, através de comentários sobre as peças, autores e conteúdos utilizados.

¹ Curso novo na UFRN, aberto no primeiro semestre de 2005, com a segunda turma em andamento.

Resultados e considerações finais

É evidente o gradativo aumento da interação dos alunos com a disciplina Percepção Musical, através da grande participação, estímulo e melhor qualidade nas apresentações. Podemos também citar o aprimoramento de aspectos como a afinação, precisão (rítmica e de entrosamento), versatilidade, postura de palco (grupal e individual), concentração e desenvoltura para resolver situações e passagens mais difíceis do repertório. De acordo com alguns alunos participantes:

O encontro é uma forma de integrar os alunos de percepção e consolidar os conhecimentos estudados (Marcílio de Oliveira Meira, 1º ano técnico).

Participo do encontro porque o mesmo estimula o meu crescimento na disciplina. É uma maneira de mostrar que percepção não se restringe à identificação de intervalos e ritmos, mas sim que pode ser feita muita coisa interessante de se ver e ouvir a partir disso (Daniela C. Pereira, 1º ano bacharelado).

É a oportunidade de que os alunos de percepção tem de se integrar independentemente de seus níveis [...] e também empregar seus conhecimentos na prática. [...] como eu na prática diária me dedico mais ao instrumento (violão) é interessante abranger minha atuação em uma atividade diferenciada, mas que não deixa de acrescentar no estudo do instrumento e no exercício da performance (Guipson R. Clementino, 3º ano bacharelado).

No aspecto musical é importante, pois propicia ao aluno um crescimento na sua formação acadêmica, desenvolvendo ainda mais suas capacidades. E do ponto de vista social, possibilita a população ter um contato mais próximo com essas diversas formas do fazer musical (Tháise C. Matias, 1º ano bacharelado).

Segundo Sekeff (2002) é essencial que o educador hoje possa proporcionar conexões através da música, já que ela “possibilita um transitar progressivo pelos estágios da cognição que, partindo da escuta, envolve o perceber, analisar, deduzir, diferenciar, sintetizar, superpor, codificar, decodificar, abstrair, memorizar, lembrar” (p.135), práticas diretamente ligadas à percepção musical.

Dessa forma, considerando que as atuais tendências no âmbito da educação musical visam maior integração de conhecimentos, aproveitamento de habilidades, expressão da criatividade, além de demais aspectos relevantes para a formação global do indivíduo, podemos entender os ‘Encontros de Percepção’ como ferramenta otimizada do desenvolvimento de competências, propiciadoras de novas ações futuras.

Referências

CAMPOLINA, Eduardo; BERNARDES, Virgínia. *Ouvir para escrever ou compreender para criar?* Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GRAMANI, José Eduardo. *Rítmica*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música: seus usos e recursos*. São Paulo: Unesp, 2002.

Ensino coletivo e formação de platéia: o violão como prática de conjunto na licenciatura em música

Giann Mendes Ribeiro

Universidade Estadual do Rio grande do Norte (UFRN)
gpribeiro@hotmail.com

Francisco Weber dos Anjos

Universidade Estadual do Rio grande do Norte (UFRN)
weberant@yahoo.com.br

Resumo: Visando a integração universidade-escola-comunidade, o conjunto de violões da UERN pretende promover recitais didáticos nas escolas da rede pública de ensino, os quais atendam às mínimas condições para tal atividade. Desta feita, esses recitais devem sintetizar os resultados obtidos durante o decorrer do projeto e ao longo de seus ensaios semanais. Integrado ao Curso Superior de Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, o conjunto de violões da UERN poderá também representar a ação cultural desta instituição em eventos pertinentes às áreas de ensino, pesquisa e extensão bem como em encontros e seminários acadêmicos de relevância notória. Deste modo, o conjunto de violões da UERN visa promover a descentralização cultural, já que os teatros e auditórios oficiais concentram os eventos culturais nas cidades, o estreitamento das relações universidade-escola, formando uma possível clientela de nossos cursos, a democratização da cultura, a formação de platéia crítica e qualificada e o fomento à pesquisa, ensino e extensão, já que essa atividade poderá constituir futuro objeto de tais ações. Finalmente, o conjunto de violões da UERN poderá atuar como agente multiplicador do conhecimento musical produzido na Academia e encerrar em suas atividades os resultados dessa produção, confirmando assim a real vocação da Universidade na formação do individuo em sua condição de cidadão integrado com a sociedade e agente das mudanças e transformações sociais.

Introdução

“Ensinar é lembrar aos outros que eles sabem tanto quanto você.”

Richard Bach (Ilusões)

As mais recentes abordagens em educação musical tendem a considerar o valor da música enquanto discurso e seu papel transformador na sociedade (SWANWICK, 2003, p. 56). Desta feita, buscam um redimensionamento no paradigma do professor de música. O padrão tradicional centrado nos conteúdos e na performance já não contempla as reais necessidades na formação do músico contemporâneo, inteirado com as mudanças e a dinâmica de seu tempo. A relação do músico com as tecnologias emergentes, com a mídia, o mercado de trabalho, com a indústria cultural e a massificação dos bens imateriais; tudo isso requer uma mudança no perfil do profissional da área de música. Entretanto, boa parte dos currículos nos cursos de formação de educadores musicais e musicistas não contemplam as discussões acerca da relação do músico com a mídia e as transformações sociais. Ficam excluídas as preocupações com o mercado de trabalho, bem como os fenômenos ligados à juventude e seu universo cultural. Dificilmente o professor de música no ensino regular concorrerá em pé de igualdade com *ipods*, *celulares-câmera*, *shows de rock*, *bailes funk* e *telenovelas*. Nesse sentido a ação extensionista pode constituir um complemento

que vise reparar essa lacuna. O contato direto com a comunidade escolar, seu cliente em potencial, poderá estreitar a relação universidade/escola, além de promover a integração entre conteúdo e prática educacional, sem esquecermos, porém, da dimensão humana inserida nessa relação.

O projeto “Violões da UERN” do curso de licenciatura em música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, formado por alunos das disciplinas de prática instrumental-violão e instrumento harmônico-violão e coordenado pelos professores Giann Mendes e Weber dos Anjos, com o apoio da pró-reitoria de extensão, surge com o propósito de preencher uma lacuna ainda existente no processo de consolidação do curso de música da UERN, que é a extensão. Pretende incentivar a integração universidade/comunidade/escola promovendo, desta forma, a prática docente inserida na realidade local, através de recitais didáticos, previamente agendados em escolas da rede pública de ensino na cidade de Mossoró, o grupo visa promover a diversidade no gosto musical, desenvolvendo o senso crítico e a tolerância a todos os tipos de fazeres musicais. Através de uma ação continuada junto às escolas, o grupo realizará intervenções musicais que devem contemplar: performance, informação e interação junto aos alunos e comunidade escolar, atendendo sugestões propostas pelos PCN's para o ensino de música.

A prática instrumental desenvolvida nas instituições de ensino superior em nível de licenciatura, historicamente, tem realizado um trabalho voltado à formação individual em detrimento de uma prática mais inclusiva e atraente para o aluno.

Tourinho relatou a importância da criação dos cursos de pós-graduação, no sentido de favorecer o pensar e o fazer pedagógico... Ainda afirmou que, nos últimos dez anos, o ensino em grupo cresceu consideravelmente em todo o país... Foram destacados pela pedagoga os trabalhos de Cláudio Jaffé na década de 1980, no SESC em São Paulo, o atual trabalho de Mário Ulloa e Diana Santiago (que trabalham com ensino em grupo na educação superior), em Salvador, e o trabalho desta autora em Goiânia. (CRUVINEL, 2005, p. 110)

Nesse ponto, os métodos de ensino coletivo têm sido fundamentais, no que tange a uma abordagem centrada no aluno e que valorize o seu “universo musical”. Métodos coletivos como o Suzuki, por exemplo, mostram-se eficazes no trabalho com jovens em idade escolar. A aplicação desses métodos nos cursos de graduação tem contribuído na formação de profissionais capacitados a atuar no ensino regular, posto que, essa prática de ensino é menos excludente e tem desmistificado o paradigma do “dom” ou “talento” como algo imprescindível ao fazer artístico.

Metodologia

A abordagem realizada nesse projeto consiste numa prática de ensino coletiva e essencialmente centrado no aluno, valorizando inclusive experiências musicais anteriores à sala de

aula. Entretanto, deveremos atentar que essa ferramenta pedagógica já teve frutos satisfatórios comprovados anteriormente na iniciação instrumental, desta feita, acreditamos na possível eficácia desse método também em níveis intermediários da prática instrumental; o que se aplicaria aos alunos dos cursos de licenciatura, cujo fim principal se concentra no ensino.

Referências

CRUVINEL, Flávia Maria. *Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

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

PENNA, Maura L. *Reavaliações e buscas em musicalização*. Revisão Heloisa Helena Paiva. São Paulo: Loyola, 1990.

O ensino da notação musical com o auxílio do computador

Hugo L. Ribeiro

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

hugoleo75@gmail.com

Resumo; Este é um relato parcial dos resultados de uma experiência de ensino da gramática musical ocidental com uma criança de três anos. O trabalho tem como objetivo, fazer uso das novas tecnologias e softwares musicais como um facilitador no aprendizado da gramática musical.

Breve Histórico

Pedro é filho de uma família de classe média, tendo nascido no ano em que eu havia concluído a graduação em Composição e Regência, e iniciado o mestrado em Etnomusicologia. Sua mãe formou-se em direito e era professora universitária, e apesar de não tocar nenhum instrumento, sempre procurou incentivá-lo a explorar os brinquedos musicais que volta e meia recebia de presente, ou os próprios instrumentos musicais do pai (violão, guitarra, violino, flauta, piano, teclado). Portanto, desde cedo, ele teve um contato intenso com a prática musical, de uma forma não comum às outras crianças, filhas de pais não músicos. Se em geral, o contato que as crianças têm com música é através de cantigas, ou músicas reproduzidas por aparelhos eletrônicos, Pedro Henrique teve o diferencial de acompanhar minha prática musical diária. Em várias oportunidades, Pedro podia me assistia passando horas estudando um instrumento ou escrevendo uma partitura no computador. Esse ambiente foi essencial para incitar sua curiosidade em fazer (escrever) música.

O método e as ferramentas

A partir de então eu resolvi fazer uma experiência, e ensiná-lo a manipular o programa Coda Finale de edição musical. Ciente das dificuldades desse programa, é necessário uma configuração prévia para iniciar da forma mais simples sem perder de vista os recursos disponíveis. Apesar de saber que Pedro Henrique ainda não sabia ler, eu tinha conhecimento da sua memória visual. Então certifiquei-me que desde o começo Pedro já pudesse relacionar determinadas janelas do programa com o resultado esperado. A seguir irei explicar passo-a-passo a forma que Pedro Henrique aprendeu a utilizá-lo.

Aprendendo Passo a Passo:

1. Clique no ícone do Finale na "Barra de Inicialização Rápida" do Windows.
2. Depois que o programa abrir, clique no ícone para iniciar um novo documento.

3. Irá surgir uma janela. No primeiro campo escreva o nome da música, no segundo campo escreva o seu nome (Fig 1).
4. Nesta segunda janela, escolha a família do instrumento, e o instrumento desejado. Note que os instrumentos já aparecem com o nome em português. Assim sendo, a primeira família instrumental é a das madeiras. Portanto, clique no segundo instrumento da coluna do meio (Fig 2).
5. Clique no botão para adicionar o instrumento selecionado à partitura depois em avançar.
6. Na terceira janela, o compasso padrão é o símbolo do quaternário. Deixe como está (Fig 3).
7. Na quarta e última janela não selecione nada e somente clique em avançar (Fig 4).
8. Este será o layout da partitura em branco (Fig 5)
9. Clique no ícone 'Speedy Note Entry', e depois clique no primeiro compasso para começar a inserir notas. [A escolha do 'Speedy Entry' aconteceu porque o uso das setas do teclado faz com que a mudança entre notas vizinhas ocorra com um melhor controle, em relação ao uso do mouse para inserir notas]

Resultados:

O seu primeiro contato com o programa foi bem livre, no entanto ele já aprendeu que o número 5 no teclado significava uma semínima, e que as setas do teclado serviam para subir ou descer o cursor na partitura. Depois de cinco repetições (em dias diferentes) ele já era capaz de fazer todos os passos sozinho, e começou a aprender como trocar uma figura, por duas mais rápidas (e.g., 1 semínima por 2 colcheias). O exemplo 1 foi composto poucos meses depois de seu primeiro contato com o programa. Depois de mais ou menos um ano, ele já dominava completamente a inserção de notas, e passou a experimentar notas mais rápidas. (vide exemplo 2).

Conclusões:

Sempre pensamos que é importante que a criança tenha uma musicalização sadia precoce, no entanto, os signos musicais utilizados para a grafia musical em nossa cultura só é introduzido nesse processo tardiamente. Porque não alfabetizá-la na gramática musical ao mesmo tempo em que toma conhecimento da nossa língua materna?

Creio que a maior lição que podemos ter a partir dessa experiência, é que o processo de ensino-aprendizado da gramática musical ocidental pode ocorrer de uma forma natural e lúdica, na qual os símbolos pouco a pouco vão adquirindo significados musicais. Vale ressaltar que o carinho,

amor, e prazer, trocados durante esse processo é provavelmente o principal catalisador do conhecimento adquirido.

Bibliografia Relacionada:

BAMBERGER, Jeanne. As estruturas cognitivas de apreensão e da notação de ritmos simples. In: SINCLAIR, Hermine (Org). *A produção de notações nas crianças: linguagem, número, ritmos e melodias*. São Paulo: Cortez, 1990. p. 97-124.

ESPELAND, Magne. Music in use: responsive music listening in the primary school. *British Journal of Music Education*, London, 1987.

VEBER, Andréia. A introdução da notação em uma oficina de flauta doce – relato de uma experiência. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. 1 CD-ROM

Férias musicais: uma proposta de educação musical em tempo alternativo

Dayse Lidiane Ferreira Maurício

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
dayselidiane@hotmail.com

Giselle Almeida Torres

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
gisellealt@hotmail.com

Rolseany Amália Silva Santos

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
rolseamalia@hotmail.com

Resumo: Este projeto, idealizado pelas alunas Dayse Lidiane Ferreira Maurício, Giselle Almeida Torres e Rolseany Amália Silva Santos, apresentou uma proposta para ser aplicada no curso de Extensão do Departamento de Música da UFPE com crianças de faixa etária entre 5 e 12 anos de idade. O projeto propôs a realização de um curso de férias voltado para o público infantil e pretendeu proporcionar um contato inicial com o universo musical e criativo do público alvo, bem como, estimular competências e potencialidades do mesmo. Brincadeiras, jogos, instrumentos de percussão e a flauta doce foram empregados como instrumentos básicos, fazendo-se uso dos recursos neles disponíveis. O referencial teórico foi baseado nos princípios trabalhados por Carl Orff e Gunild Keetman. Tendo em vista que o contato com o universo musical às vezes se apresenta limitado para um grande público e que as raras oportunidades vem ocorrendo de uma maneira bastante superficial, sem a devida fundamentação, e conscientes da relevância que o estudo de música tem no desenvolvimento integral da criança, este projeto teve como objetivo geral assegurar aos alunos o desenvolvimento de suas potencialidades criativas. Assim sendo, como objetivos específicos se propôs a estimular nas crianças, utilizando-se do instrumento musical, a capacidade crítica e criativa em relação à música e à aplicação dos conhecimentos e habilidades em tarefas teóricas e práticas e desenvolver a consciência de coletividade e o sentido de solidariedade humana, ou seja, de que ser membro da sociedade significa agir em função do bem-estar coletivo.

1. Introdução

Este relato trata da experiência vivida no Projeto Férias Musicais, uma proposta idealizada pelas alunas do 5º período de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco. A proposta surgiu do interesse em se realizar atividades de cunho musical através de jogos e brincadeiras, tendo como referencial teórico os princípios de Carll Orff e Gunild Keetman, o “Orff Schulwerk”.

O público alvo compreendia alunos de Iniciação Musical e Flauta Doce do curso de extensão da referida Universidade e crianças da comunidade. A faixa etária entre 5 a 12 anos foi selecionada, pois o planejamento das aulas, feito previamente, continha atividades comuns do período da infância que não exigiam nenhum tipo de habilidade específica ou conhecimento musical prévio, sendo as mesmas atividades de fácil entendimento e realização.

O Projeto foi realizado durante o mês de julho, que é um período de férias escolares, pelo fato das crianças estarem livres de seus compromissos escolares. O curso proporcionou aos alunos

uma carga horária de 6 horas de aula semanal, ministradas em uma das salas do Departamento de Música da UFPE, por esta conter todo o material necessário para a realização das aulas.

2.2 Objetivo Geral

Proporcionar um curso música durante o período de férias escolares no Departamento de Música da universidade Federal de Pernambuco possibilitando um contato com o universo musical e assegurando aos alunos o desenvolvimento de suas potencialidades criativas.

2.3 Objetivos específicos

- Ampliar o universo musical;
- Proporcionar a integração e socialização dos saberes;
- Proporcionar através de jogos e brincadeiras a apropriação de elementos básicos da música;
- Promover a apresentação, contato e exploração com os instrumentos musicais;
- Desenvolver a criação, a improvisação e a identificação de timbres;
- Explorar aspectos rítmicos e melódicos;
- Viabilizar a descoberta do corpo como instrumento inicial;
- Trazer elementos do folclore, enriquecendo a vivência dos alunos.

3. Fundamentação teórica

O referencial teórico foi baseado nos princípios pedagógicos propostos por Carl Orff e Gunild Keetman, o “Orff Schulwerk”. A abordagem Orff procura integrar os elementos artísticos: música, dança, poesia, construindo assim um ambiente em sala de aula onde o aluno tem ricas possibilidades de aprendizado e expressão. Goodkin (2004) afirma que estes elementos estão intrinsecamente ligados assim como as três pontas de uma pirâmide e compara esta ligação ao ideal grego de música, que considerava a interligação das artes como um ideal perfeito.

A aula em estilo Orff explora aspectos como o movimento, dança, jogos, rimas, brincadeiras e estes aspectos estão ligados à vida diária da criança. Estes elementos oportunizam à criança, através do trabalho em grupo e da expressão individual, exteriorizar seus saberes, pois segundo Swanwick (2003) todo aluno já traz consigo elementos de experiências musicais que vive no seu dia-a-dia. Mesmo que não tenha tido um contato direto com o ensino formal de música, a criança pode, com a ajuda de um professor e do grupo a qual está inserida, externalizar seus saberes transformando assim a experiência da aprendizagem em um verdadeiro diálogo, rico de possibilidades de trocas e interações.

4. Procedimentos Metodológicos

Sabendo que a experiência antecede o aprendizado eficaz, proporcionamos através das atividades um contato significativo com elementos de nosso folclore, como jogos, brincadeiras, cantigas de roda, além do trabalho com instrumentos de percussão, exposição de alguns instrumentos de orquestra, prática de conjunto e dramatização.

Um dos pontos destacados do Projeto de jogos e brincadeiras musicais, elementos bastante valorizados na abordagem Orff. Acreditando na sua eficácia no processo de desenvolvimento infantil, as aulas foram elaboradas tendo como base jogos de imitação, jogos sonoros, jogos de localização espacial, entre outros. Segundo Goodkin

A abordagem Orff para educação musical inclui jogos em suas variedades de meios de percussão corporal, fala, canção, dança popular, movimento, drama e conjunto instrumental. Se o corpo escolar decidisse diminuir meios disponíveis e forçasse o professor de música a escolher um dos meios acima, jogos iriam ganhar facilmente. Por que? Porque eles contêm seis dos itens citados acima de uma vez! Brincando com jogos selecionados, as crianças estarão batendo palmas e andando em ritmos, recitando linguagens rítmicas, cantando em várias tonalidades e escalas, dançando em um toque, criando seus próprios movimentos e atuando em pequenas histórias. [...] nós podemos incluir muitas vezes conjunto instrumental também – criando acompanhamentos, aprendendo melodias, criando oportunidades de improvisação. (GOODKIN, 2004 p. 13).

As crianças também puderam ampliar seu universo musical através de atividades que tinham como objetivo a apresentação e exploração de instrumentos musicais diversos. Isso foi alcançado através do trabalho com orquestração utilizando o conjunto instrumental Orff - xilofones, metalofones, instrumentos de percussão diversos e flauta doce - e de aulas expositivas com a participação de alunos do curso de bacharelado apresentando instrumentos como: oboé, fagote, violino e piano.

Além da utilização de atividades lúdicas, as crianças vivenciaram o trabalho em grupo com pequenas encenações, que proporcionaram momentos de integração, expressividade, improvisação e criatividade, pois, *“a criança aprende em contato com os outros, sendo o grupo na qual está inserida, o grande responsável pelas conquistas que realiza.”* (RODRIGUES, 1992, p. 15).

5. Considerações Finais

Ao realizarmos este trabalho dirigimos as atividades musicais à experiência da descoberta e da integração. Percebemos que a curiosidade, o desejo de expressar-se e a necessidade de

integração com o grupo estiveram presentes no decorrer das aulas, assim como o desejo de fazer música.

O curso Férias Musicais aconteceu de forma descontraída e divertida, tornando o ambiente produtivo para a realização das atividades planejadas, estas proporcionaram ao aluno o despertar de seu interesse para uma vivência musical mais significativa. Percebemos ao longo das aulas as crianças apropriando-se de elementos musicais, descobrindo seu corpo como instrumento inicial, ampliando, explorando e criando dentro de seu universo musical, seja na execução de uma orquestração simples ou na realização de uma atividade lúdica.

Referências

GOODKIN, Doug. *Play, sing and dance: an introduction to Orff Schulwerk*. 2. ed. Schott, 2004.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. *Ensino da música: propostas para agir e pensar em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

RODRIGUES, José Pereira. *Cantigas de roda*. Porto Alegre, RS: Magister, 1992.

SOUZA, Jusamara. *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

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

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

Hullabaloo: uma experiência de criatividade, experimentação e inclusão

Kadna Pinheiro Cordeiro

Escola Americana do Recife

kadnac@hotmail.com

Resumo: Esse trabalho tem por objetivo mostrar o resultado da aplicação do método de educação musical Hullabaloo em uma escola internacional no Brasil. Como proposta de educação musical, Hullabaloo significa a pedagogia do som, ou seja, um processo de aprendizagem que usa a música como um meio para: educar o ouvido, conhecer e aprender a respeitar várias culturas, possibilitando ainda, despertar vocações. A metodologia utilizada para a execução desse trabalho teve a prática como elemento principal no processo de construção do conhecimento de onde partimos do estudo da história da música, confecção de instrumentos, de arranjos musicais, de paródias, composição próprias usando os mais variados ritmos e criação de efeitos sonoros. Respeitando a habilidade de cada um, todos os participantes foram incluídos nos grupos musicais. Alunos de 6^a, 7^a e 8^a séries participaram do projeto. A princípio os alunos resistiram enorme ao fato de experimentar, improvisar e criar novas possibilidades musicais. Ao final do ano letivo, porém conseguimos formar 4 bandas, compor repertório próprio usando ritmos variados, elaborar sonoplastia para 3 novelas de rádio e confeccionar instrumentos reaproveitando materiais diversos.

1. Introdução

O método de educação musical Hullabaloo foi desenvolvido na Inglaterra, onde instrumentos convencionais, como a flauta, junto a outros fabricados pelos alunos eram usados em composições e sonoplastias das histórias que criávamos.

Por ser um trabalho que basicamente exige o uso da imaginação e criatividade todos sem exceção podem ser incluídos no projeto, lembrando que “todos somos musicais e temos alguma capacidade de participar do trabalho de fazer música e que o fazer musical é de fato pensado como uma forma de interação social tanto quanto a fala onde todos somos compositores em potencial” (SMALL, C., 1987, p. 26).

2. Objetivos

- Despertar o interesse pela música.
- Promover a inclusão musical.
- Aprender elementos da teoria musical de forma lúdica.
- Desenvolver capacidade de concentração e a percepção musical.
- Promover o reaproveitamento de materiais, utilizando sucata para a confecção de instrumentos musicais.
- Praticar atividade social coletiva respeitando os princípios éticos do respeito, liberdade e compromisso com o grupo.
- Romper com a idéia de que a música não é acessível a todos.

3. Metodologia

Os princípios metodológicos utilizados foram a experimentação, a improvisação e a criatividade. Em todas as fases houve a intervenção do professor, porém a criatividade e a imaginação dos alunos foram os elementos que permitiram a produção musical acontecer de fato, com respeito às individualidades e à inclusão de pessoas em práticas que fluíam de maneira prazerosa.

4. Descrição da experiência

Por se tratar de uma escola internacional a produção musical foi feita de forma bilíngüe (português e inglês) com ênfase no inglês. No início do trabalho, o desafio maior foi reorganizar o departamento de música de tal forma que os alunos das 6^a, 7^a e 8^a séries fossem re-introduzidos ao estudo da música. Foi encontrada uma resistência muito grande por parte dos alunos, que encararam as aulas de música como sendo mais uma disciplina, mais uma obrigação e, portanto, mais tarefas e o fato de construir instrumentos a partir de material reaproveitável era visto como coisa de “criança”. As perguntas freqüentes eram: porque devo aprender música se quero ser médico, engenheiro, advogado etc; para que serve a música; para que construir instrumentos?

Diante dessa dificuldade, o programa foi dividido em quatro fases. A primeira, com duração de 2 meses, tinha como objetivos: A) descobrir as preferências musicais do grupo a fim de serem utilizadas mais adiante como ferramenta pedagógica; B) conscientizar os alunos sobre o porquê de se estudar música; C) mostrar a importância da música no desenvolvimento humano e da criatividade no construir instrumentos. Os alunos responderam a um questionário com duas partes o qual continha algumas perguntas relacionadas com as suas opiniões e aos gostos pessoais (que tipo de música você gosta de ouvir? Etc.) e algumas perguntas requereram deles leituras de pesquisas científicas e fatos curiosos sobre o poder da música. Em seguida, foi feito um debate no qual discutimos as respostas de cada um.

A segunda fase durou 3 meses. Durante os debates da primeira fase, alguns alunos se revelaram ótimos instrumentistas o que possibilitou a formação de bandas e, conseqüentemente, tornou-se um trabalho prático de formação de repertório. As músicas foram escolhidas pelos grupos e tiveram que ser re-arranjadas pelos mesmos, com pequenas intervenções do professor, para que todos os participantes pudessem ser incluídos. Assim, alguma música, que na versão original fora gravada por um cantor, um guitarrista, um contra-baixista e um baterista, passou a ter dez cantores, tres guitarristas, um contra-baixista, três bateristas que se revezavam, tres pianistas que também se revezavam entre piano e teclado e vários percussionistas.

A terceira fase durou 3 meses e além da continuação do trabalho prático da segunda fase, os alunos tiveram a oportunidade de assistir a vídeos de grupos de música popular como o do grupo inglês Stomp e filmes biográficos de compositores consagrados como Mozart e Beethoven. Após a exibição dos vídeos, eram feitos debates nos quais discutiam-se aspectos ligados à história e à teoria da música.

Na quarta fase, com duração de 3 meses, os alunos formaram um repertório mais criterioso e elaborado. Foram, então, introduzidos *backing vocals* com harmonias, usando intervalos de terças. Apesar de alguns alunos ainda demonstrarem resistência para fazer música, a grande maioria participou de todas as apresentações do calendário escolar, como também preparou 3 novelas de rádio para serem apresentadas no Festival de Artes da escola, no qual a metade do grupo fez a narração dos textos e a outra metade ficou responsável pela sonoplastia e efeitos sonoros utilizando os mais variados objetos e instrumentos musicais. Foram também confeccionados instrumentos usando latas, garrafas plásticas, tampinhas, e outros materiais. Estes instrumentos foram apresentados na feira de ciências como trabalho interdisciplinar.

7. Conclusão

Essa experiência provou-se um desafio, pois apesar de gostarem muito de ouvir música, os adolescentes não queriam aceitar mais uma responsabilidade. Uma vez que os mesmos compreenderam que música podia ter momentos de trabalho sério, porém numa atmosfera mais relaxada, as bandas foram sendo criadas e, ao contrário do que se pensava no início do ano letivo, os alunos foram pedindo mais ensaios e mais informações. Alguns grupos chegaram até a aprender a ler partitura. De onde se conclui que:

- Por usar a experimentação, criatividade e a improvisação, o Hullabaloo proporciona uma situação onde a liberdade de compor, de re-arranjar músicas, de inventar, leva os alunos a refletirem sobre a importância de fazer música.
- É possível, através de uma abordagem totalmente não convencional, usando experimentação, criatividade e improvisação fazer com que jovens venham a ler partitura.
- Considerando a produção de instrumentos musicais a partir de material reciclável contribui para a reflexão da questão ambiental, do respeito à natureza, bem como para a formação de cidadania.
- Trabalhar essencialmente a criatividade do aluno e a capacidade de reagir aos desafios pode ser um fator de estímulo à auto-estima dos educandos, como também de respeito às individualidades.

- A construção de instrumentos musicais pode ser uma das saídas para a falta de recursos pedagógicos nas escolas em detrimento da falta de recursos financeiros.
- Através da interdisciplinaridade a música pode ser incluída em projetos dos mais variados, como feiras de ciências, enriquecendo e dinamizando os momentos de aprendizagem.

Referências

ANTUNES, Celso. *Inteligências múltiplas e seus jogos: inteligência sonora*. Petrópolis, Editora Vozes, 2006.

FLOYD, Malcolm (Ed.). *World musics in education*. London, Scolar Press, 1996.

PLUMERIDGE, Charles. (Ed.). *Music education: trends and issues*. London, Institute of Education, University of London, 1996.

RODRIGUES, Maria Lúcia. Caminhos da Transdisciplinaridade: fugindo às injunções lineares. In: *Serviço Social & Sociedade*, n. 64, ano XXI. São Paulo, Cortez Editora, 2000.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo, Editora UNESP, 1992.

SCHAFER, Murray. *A afinação do mundo*, São Paulo, Editora UNESP, 1997.

SKEFF, Maria de Lourdes. *Da música: seus usos e recursos*, São Paulo, Editora UNESP, 2002.

SMALL, Christopher. *Music of the common tongue*. London, Calder Publication, 1987

SMALL, Chirstopher. *Music, society, education*. Hanover, University Press of New England, 1977.

SWANWICK, Keith; TAYLOR, Dorothy. *Discovering music*. London, Batsford Academic and Educational Ltd, 1982.

SWANWICK, Keith.: *Teaching music musically*. London, Routledge,1999.

TERRA, Vera. *Acaso e aleatório na música*. São Paulo, EDUC/FAPESP, 2000.

THACKRAY,R.M. *Creative music in education*. London, Novello and Company Ltd, 1965.

WILLIAM, Raymond. *Keywords: a vocabulary of culture and society*. London, Fontana Press, 1988.

COLEÇÃO MEMÓRIA Da PEDAGOGIA, Volumes 3, 5 e 6, São Paulo, Ediouro, 2005/06.

Laboratório de educação musical: programas de formação musical e pedagógico-musical

Cláudia Ribeiro Bellochio

Universidade Federal Santa Maria (UFSM)
claubell@zaz.com.br

Luciane Wilke Freitas Garbosa

Universidade Federal de Santa Maria
lwilke@smail.ufsm.br

Guilherme Sampaio Garbosa

Eduardo Guedes Pacheco

Marcos Kroning Corrêa

Resumo: O presente pôster tem como objetivo apresentar dois programas de educação musical desenvolvidos pelo Laboratório de Educação Musical (LEM) do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Tratam-se dos Programas LEM: tocar e cantar e do Programa SOM: formação, assessoria e orientação em Música. O primeiro focaliza a formação musical e pedagógico musical vinculadas ao processo de formação profissional inicial e o segundo focaliza ações e trabalhos formativos junto aos professores que já estão em serviço. Ambos têm contribuído com atividades formativas no campo da educação musical.

Os programas de formação musical: LEM e SOM

A formação, inicial e continuada, de professores para a educação musical tem sido focalizada por muitos autores, dentre os quais destacamos os trabalhos de Bellochio (2000, 2003, 2005); Beineke (2001), Del Ben (2001); Figueiredo (2001, 2003, 2004); Coelho de Souza (2003); Queiroz; Marinho (2005). Salienta-se a especificidade e a complexidade que o processo formativo de professores implica. “É notório que a formação do professor tem particularidades que vão além do perfil de formação do músico, exigindo configurações que transcendem o domínio técnico e estrutural da música” (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 84).

Com a preocupação de ampliar os espaços de formação musical e pedagógico musical de professores, o Laboratório de Educação Musical do Centro de Educação, LEM/CE, tem desenvolvido trabalhos junto a professores especialistas e não especialistas em música. Junto ao LEM, destacamos o grupo de pesquisa “FAPEM: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical” e dois programas compostos por oficinas e atividades de formação musical e pedagógico-musical, que apresentamos neste momento. Tratam-se do “LEM: Tocar e Cantar” e do “SOM: Formação, Assessoria e Orientação em Música”.

O primeiro iniciou em 2003, integra cinco projetos e objetiva (a) ampliar trabalhos “de”, “para” e “sobre” a educação musical na formação inicial de professores; (b) possibilitar ações integradas entre professores e acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Música e Pedagogia; (c) proporcionar desenvolvimento musical e pedagógico musical aos envolvidos; (d) suscitar o debate sobre a relação entre cursos na academia.

As oficinas de formação musical e pedagógico musical contemplam o ensino de (1) flauta doce, (2) percussão - grupo Pedacursão, (3) canto coral - grupo vocal CE-Canta, (4) violão; (5) grupo instrumental; (6) linguagem musical; (7) apreciação musical. Participam do programa alunos¹ e professores² do curso de Licenciatura em Música e Pedagogia, que organizam e desenvolvem propostas de trabalho de formação musical, prioritariamente, a alunos do curso de Pedagogia. Além dos acadêmicos da Pedagogia, participam das atividades outros alunos de cursos de Licenciatura da UFSM.

Ao longo da realização do Programa LEM, temos percebido que a relação entre Cursos tem possibilitado o diálogo entre professores em formação inicial para a unicodência e professores em formação inicial para a especificidade da educação musical, professores especialistas. Esses diálogos são pautados por interesses sobre como melhor trabalhar a educação musical na escola, considerando especificidades do trabalho e modos possíveis de articulação entre as propostas de um licenciado para a docência na educação infantil e anos iniciais e de um licenciado em Música. Destaca-se também a significativa elaboração de estratégias para o ensino nas oficinas e a reflexão decorrente das práticas realizadas. Este ponto, soma-se às considerações de DEL BEN quando expressa que

[...] é preciso definir estratégias de formação que aproximem o futuro professor das realidades das escolas e salas de aula. Uma dessas estratégias poderia ser oportunizar observação, análise e discussão de práticas pedagógico-musicais bem como a reflexão sobre as mesmas (2001, p. 85).

Outro ponto a destacar são as trocas de conhecimentos realizadas entre os professores orientadores do trabalho. Nas reuniões de equipe, que envolvem avaliação do processo das oficinas e tomada de encaminhamentos, são ricas as leituras produzidas com relação às práticas em curso e as proposições que consideram o aprendizado musical e pedagógico-musical.

¹ São monitores dos projetos: Douglas Duarte; Adriano Khonbauer; Ivan Schwan; Bruno Mardini; Alexandre Azevedo; Letícia Buchmann; Estela Kohlrausch; Enzo Seligman; Glaubert Faber.

O segundo programa do LEM é o Programa SOM³, iniciado em 2005, o qual reúne ações de extensão na área de Educação Musical, realizadas também de forma compartilhada entre professores dos cursos de Pedagogia, Licenciatura e Bacharelado em Música e a comunidade educacional de Santa Maria. O SOM busca formar, assessorar e orientar professores especialistas e não-especialistas na área de Música, bem como instituições e ONGS (projetos sociais) em ações ligadas à educação musical.

Para sua viabilização, o Programa SOM propõe cinco linhas de atuação: (1) formação musical e pedagógico-musical inicial de professores especialistas e não-especialistas; (2) formação musical e pedagógico-musical de professores especialistas e não-especialistas em serviço; (3) assessoramento de professores especialistas e não-especialistas em atuação; (4) orientação de grupos e de profissionais para o ensino de instrumentos de sopro em contextos escolares - Bandas; (5) assessoramento institucional e no terceiro setor, na área de educação musical.

A partir das ações realizadas no ano de 2005, incluindo palestras, oficinas, e encontros de estudo e reflexão com professores em formação inicial, professores em serviço, e alunos da rede escolar (bandas), observou-se a necessidade de programas desta natureza, vinculados à instituições de nível superior. Da mesma forma, ações voltadas à assessoria e orientação assumem papel relevante para a viabilização de projetos de educação musical na escola. Assim, buscamos desenvolver conhecimentos específicos da área de música e de educação musical, no sentido de possibilitar reflexões em torno de atividades nessa área e de potencializar ações concretas nas instituições.

Com estes Programas de formação musical e pedagógico musical acreditamos que o Laboratório de Educação Musical - LEM do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS tem se inserido de modo positivo nas atividades que potencializam a educação musical de professores em formação inicial e de professores em serviço, bem como em ações voltadas à implementação de práticas específicas, no contexto de Santa Maria.

Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical na formação inicial de professores: ações em desenvolvimento na UFSM. In: ALONSO, Cleuza (Org.) *Reflexões sobre políticas educativas/ I Encontro internacional de pesquisadores de políticas educativas*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Universidad de la Republica [Montevideo], AUGM, 2005.

² São professores coordenadores: Guilherme Sampaio Garbosa; Eduardo Guedes Pacheco; Cláudia Ribeiro Bellochio; Marcos Kroning Corrêa e Luciane Wilke Freitas Garbosa.

³ São professores coordenadores: Luciane Wilke Freitas Garbosa e Cláudia Ribeiro Bellochio. Guilherme Sampaio Garbosa atua como professor colaborador.

_____. *A Educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2000.

BEINEKE, Viviane. O conhecimento do professor de música: uma questão teórica ou prática? *Professores generalistas e a educação musical* In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 2001, Santa Maria/Rio Grande do Sul. *Anais...* Santa Maria, Associação Nacional de Educação Musical, pp. 64-77, 2001.

COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia. *Programa de educação musical a distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso*. Salvador: UFBA, 2003. 2 vols. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal da Bahia, Curso de Pós-Graduação em Música, 2003.

DEL BEN, L. M. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. 2001. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz F. de. *Uma estrutura conceitual para a formação musical de professores unidocentes*. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro, *Anais...* Porto Alegre, Associação Nacional de Educação Musical, disponível em CD-Room, 2004.

_____. *A formação musical nos cursos de pedagogia*. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis, Santa Catarina. *Anais...* Porto Alegre, Associação Nacional de Educação Musical, disponível em CD-Room, 2003.

_____. *Professores generalistas e a educação musical* In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 2001, Santa Maria/Rio Grande do Sul. *Anais...* Santa Maria, Associação Nacional de Educação Musical, pp. 26-37, 2001.

PACHECO, Eduardo Guedes. *Educação musical na educação infantil: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras*. Santa Maria: UFSM, 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Educação, 2005.

QUEIROZ, Luis Ricardo S; MARINHO, Vanildo M. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do projeto político pedagógico da licenciatura em música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, n. 13, p. 83-92, 2005.

SPANAVELLO, Caroline. *A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM*. Santa Maria, 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Educação, 2005.

Lenga la lenga: jogos de mãos e copos

Viviane Beineke

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
vivibk@gmail.com

Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas

Deodósio Juvenal Alves Júnior

Áurea Demaria Silva

Fernanda Rosa da Silva

Francisco Emilio NeisZ Gabriela Flor Visnadi e Silva

Luiz Sebastião Juttel

Vanilda L. F. Macedo Godoy

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar um dos resultados do projeto de produção de material didático desenvolvido pelo Núcleo de Educação Musical da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), o CD infantil Lenga la lenga: jogos de mãos e copos. Na criação deste trabalho, inicialmente procuramos conhecer os diversos fazeres musicais infantis, como brinquedos cantados, jogos de mãos e de copos. Passamos então a interagir com essas manifestações, reinventando-as de diversas formas: criando jogos de copos e jogos de mãos, explorando sonoridades percussivas com a flauta doce ou com o corpo na elaboração de acompanhamentos rítmicos, musicando parlendas, trava-línguas e adivinhas, experimentando outras maneiras de brincar e tocar as músicas. Como resultado, o CD apresenta canções e parlendas de diversas regiões do Brasil, incluindo elementos da cultura popular brasileira, como a capoeira, o maracatu, o bumba-meu-boi e o boi-de-mamão, além de ritmos e gêneros musicais brasileiros como o samba, o choro, o xote, o baião e o coco.

O objetivo deste trabalho é apresentar um dos resultados do projeto de produção de material didático desenvolvido pelo Núcleo de Educação Musical da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), o CD infantil Lenga la lenga: jogos de mãos e copos.

O projeto “Produção de Material Didático para o Ensino da Música na Escola” integra o Programa NEM – Núcleo de Educação Musical do Departamento de Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), um Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão que visa a formação de professores de música para a escola pública. O projeto objetiva a produção de material didático para o ensino de música na escola e, ao mesmo tempo, é uma atividade que complementa a formação do acadêmico participante no projeto, tornando-o mais crítico em relação ao material didático que utiliza e criativo na própria produção. O projeto iniciou em 2001 e é de caráter permanente. A equipe de trabalho é formada a cada semestre, sendo a participação uma atividade extracurricular.

Apresentamos aqui um projeto concluído, a criação e produção do CD infantil Lenga la lenga: jogos de mãos e copos. Na criação deste trabalho, inicialmente procuramos conhecer os

diversos fazeres musicais infantis, como brinquedos cantados, jogos de mãos e de copos. Passamos então a interagir com essas manifestações, reinventando-as de diversas formas: criando jogos de copos e jogos de mãos, explorando sonoridades percussivas com a flauta doce ou com o corpo na elaboração de acompanhamentos rítmicos, musicando parlendas, trava-línguas e adivinhas, experimentando outras maneiras de brincar e tocar as músicas. Como resultado, o CD apresenta canções e parlendas de diversas regiões do Brasil, incluindo elementos da cultura popular brasileira, como a capoeira, o maracatu, o bumba-meu-boi e o boi-de-mamão, além de ritmos e gêneros musicais brasileiros como o samba, o choro, o xote, o baião e o coco.

Para cada música do CD, pensamos uma forma da criança poder, além de cantar, participar do arranjo e brincar coletivamente, interagindo com a música de diversas formas: tocando em grupo, criando e recriando arranjos, ouvindo e analisando¹. Procuramos utilizar materiais simples e acessíveis, favorecendo a expressão criativa e prazerosa da criança no fazer musical coletivo. Nessa perspectiva, as gravações produzidas para o CD partiram das composições e arranjos dimensionados para as interações típicas das brincadeiras infantis, procurando recriá-los, agora respeitando o potencial e as características do suporte gravado.

O trabalho foi desenvolvido em duas etapas: primeiramente, foram realizadas atividades de estudo e discussão de referencial teórico; análise e seleção de repertório musical; transcrição de partituras; elaboração e experimentação das composições e arranjos produzidos pelo grupo; em um segundo momento foram realizadas as gravações para o CD.

O repertório foi cuidadosamente pesquisado, buscando-se o resgate de canções pouco registradas em livros ou CDs para crianças. Os arranjos da gravação foram elaborados pelos músicos que participaram de cada faixa, em um processo totalmente acústico e artesanal, sempre procurando que eles soassem muito claros e expressivos, com uma riqueza de timbres e sonoridades. A simplicidade dos materiais, basicamente a voz, o corpo, a flauta doce e copos, procura favorecer a expressão criativa e prazerosa da criança no fazer musical coletivo e permitir ao professor múltiplas formas de utilização em sala de aula.

Nesse processo, nossa idéia é que ao ouvir as gravações, aquelas crianças que realizaram as brincadeiras que originaram os arranjos possam reconhecer algumas passagens, encontrando na gravação elementos do seu próprio fazer musical, vivenciando a música de outra forma, podendo identificar-se mais facilmente com a proposta da gravação, como se fizessem parte dela.

¹ As brincadeiras musicais que deram origem aos arranjos do CD foram criadas por: Áurea Demaria Silva, Deodósio Juvenal Alves Júnior, Gabriela Flor Visnadi e Silva, Gisele Garcia Vianna, Lourdes Saraiva, Ronaldo Steiner, Thiago Paulo Mützenberg, Vanilda L. F. Macedo Godoy e Viviane Beineke.

No âmbito da formação do professor de música, acreditamos que discutir os princípios educativos que fundamentam os trabalhos do projeto, vivenciar e reconstruir esses conhecimentos através da criação de propostas concretas de educação musical vem contribuindo para uma formação mais crítica e criativa dos alunos do Curso de Licenciatura em Música da UDESC. Além do trabalho concreto aqui apresentado, vale destacar também a riqueza do processo de produção do material vivenciado no projeto.

Reinventando o fazer infantil, jogos e brincadeiras populares, podemos aproximar a aula de música ao cotidiano das crianças, bem como aprender a brincar com(o) elas. Ao criar, experimentar e discutir as brincadeiras, nós fomos (re)aprendendo a brincar; e brincando, co-construímos a nossa cultura lúdica.

Música e cultura popular nas aulas de musicalização: algumas contribuições relevantes para a educação musical

Maria Oslei Ribeiro

Estadual de Música Lorenzo Fernández
mariaoslei@yahoo.com.br

Resumo: Este estudo apresenta algumas reflexões acerca de uma experiência com músicas da cultura popular nas aulas de musicalização do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández, destacando as implicações dessa prática no desenvolvimento musical das crianças envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. O trabalho tem como suporte uma pesquisa bibliográfica nas áreas de educação musical, antropologia cultural, etnomusicologia e um trabalho de campo realizado a partir da observação participante em aulas de musicalização. O principal objetivo da proposta foi identificar a inter-relação entre a música popular e a realidade musical das crianças, bem como as possíveis contribuições culturais que experiências dessa natureza podem oferecer para o processo de educação musical nas escolas de música. A partir dos resultados obtidos pudemos concluir que a música popular pode oferecer alternativas significativas para o campo da educação musical, tendo em vista que apresenta uma forte relação com a realidade sociocultural dos alunos.

Introdução

As manifestações da cultura popular, em suas diferentes expressões, constituem um campo amplo e complexo que revela características, costumes, e expressões diversas de um povo, e que é composto de grandes riquezas culturais, celebrando a diversidade e a abrangência da música de um determinado contexto.

As diversas expressões musicais que constituem, ou já constituíram, as nossas experiências culturais, são, indubitavelmente, uma forte referência para a nossa formação estética e social. A música popular se contextualiza com as demais questões formadoras da nossa identidade sociocultural se estabelecendo como parte importante da cultura, característica que se constitui a partir das nossas diversas interações sociais (MELLO, 1989, p. 15).

Discutindo especificamente a possibilidade educativa que as expressões da cultura popular podem oferecer, Kater (2004) destaca a força dessa manifestação na formação do indivíduo em diferentes perspectivas. Nesse sentido o autor afirma que:

Tomando-se apenas as canções, em vista da relativa facilidade de trabalho que oferecem em muitos casos (de cancionistas a rappers, de anônimos da música folclórica infantil do amplo repertório popular), podemos observar o quanto elas nos educaram e nos educam. São de certa forma a afirmação de que estamos vivos e em movimento intenso junto a uma sociedade específica, num tempo particular de sua existência (KATER, 2004, p. 48).

Na cultura popular, existe uma intensa troca de experiências e conhecimentos, que está em constante processo de mutação, movimentando os hábitos e costumes de uma sociedade. Entendendo a música na cultura e como cultura, é fundamental pensar nas suas constituições dentro de cada contexto social, considerando não somente a sua dimensão estético-estrutural, mas, principalmente, o seu significado na vida de quem a pratica e a aprecia (QUEIROZ, 2004).

Refletindo sobre o significado e importância da cultura popular em nossa formação educacional, nasceu a presente investigação, tendo como base o “Projeto de Musicalização” do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández. O trabalho focou seus objetivos na compreensão das possíveis contribuições que um trabalho com a música popular traria para as séries iniciais do curso de educação musical, e, de que forma poderiam ser criadas estratégias para lidar com esse fenômeno no processo de formação musical, cultural e social das crianças.

Metodologia

Para realização desse estudo foram selecionadas 2 turmas de musicalização do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández, na cidade de Montes Claros MG. Com crianças de 5 a 7 anos de idade. O trabalho foi desenvolvido então através de:

- Observação não participante durante quatro semanas com quatro horas aulas semanais;
- Estudo bibliográfico, contemplando as áreas de educação musical, antropologia cultural e etnomusicologia;
- Entrevista com quatro professoras do projeto de musicalização;
- Entrevistas abertas e semi-estruturada.

O Projeto de Musicalização

O “Projeto de Musicalização” foi criado e idealizado em caráter experimental pelo Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández em 1993, com o objetivo de melhorar a pedagogia musical e diminuir o índice de evasão nas séries iniciais. O respectivo projeto chama atenção pela beleza e qualidade musical, abrangendo um total de 450 crianças, a partir dos cinco anos de idade, divididas em ciclos, com turmas de 25 alunos. Tem a duração de três anos, com duas horas aulas semanais. As avaliações acontecem com apresentações ao final de cada semestre.

Experimentação:

As crianças passam por uma experimentação dos instrumentos: flauta doce, piano, violão e violino. Explorando e descobrindo sonoridades.

Alunos com 5 a 7 anos, estudam a flauta doce (cada criança adquire sua flauta) e o piano. De 8 a 10 anos, acrescenta-se o violão e o violino. Tocam por imitação já que ainda não é introduzida nessa fase a teoria musical, objetivando um trabalho com a sensibilidade e expressões musicais. O projeto não tem como prática educacional métodos específicos de música, mas referências metodológicas tais como: Dalcroze, Orff, Suzuki, Peace, Tirler, entre outros, adaptados à realidade dos participantes envolvidos na aprendizagem.

Com 10 anos de idade, as crianças são encaminhadas para o curso referente ao instrumento que mais se identificou durante a experiência na musicalização, dedicando-se a este, se desejar, até a formação técnico/profissional.

Música e cultura popular: caminhos para as aulas de musicalização

As canções estudadas nas aulas de musicalização, são com letras curtas, melodias simples que se repetem, e em tonalidades adequadas à extensão vocal das crianças. O repertório inclui músicas aprendidas no curso e em outros espaços que fazem parte da vivência dos alunos (ambiente familiar e social).

Observando a expressão das crianças quando vivenciam musicalmente essas canções, percebemos a força que tem a música popular em revelar o mundo infantil, é como se fosse uma auto-afirmação cultural e social. Nesse sentido, quando cantam, tocam e brincam estão se revelando como são e como vêem o mundo a sua volta. Grossi (2000, p. 46) afirma que:

É precisamente na natureza expressiva da música e na sua capacidade de expressar e/ou evocar sentimentos que parece residir a força da MP. Nesse contexto, as canções ou, precisamente, a presença das palavras têm um papel bastante importante. A linguagem verbal está imbuída de significados – seja referencial ou associativo – [...] (GROSSI, 2000, p. 46).

É através dessa linguagem verbal cheia de significados que professores e alunos se conhecem e conhecem outros lugares e pessoas. Acaba se tornando um meio de comunicação durante as aulas de música. A música e a cultura popular desempenham funções principais para as atividades musicais. As crianças tocam, dançam e cantam as mesmas com muita satisfação.

Durante as aulas conhecem as músicas ouvindo gravações, memorizam letra e melodia. Em seguida acrescenta-se a expressão corporal vivenciando e sentindo a música com sensibilidade, criatividade, fantasia e curiosidade. Onde são trabalhados pulsação, ritmo, andamento e dinâmica. As crianças tocam, cantam e se movimentam acompanhadas pelas professoras (teclado, violão, piano e percussão). O importante é viver a música com intensidade e alegria tendo como ponto de partida o lúdico.

Santos (1994, p. 29) e vários outros estudiosos contemporâneos da educação musical acreditam que desde o primeiro contato com a música, é preciso pensar numa imediata oportunidade de execução, criação e apreciação musical prazerosa e auto-motivadora. Dessa forma, o trabalho deve despertar o prazer musical, mas também o de aprender em grupo.

Podendo observar o respeito existente entre os colegas, seja na roda quando brincam ou na execução do instrumento como o piano, forma-se uma fila e cada um aguarda a sua vez com paciência, observando com atenção o colega tocar. A vivência com a música vai se estabelecendo como fator social e cultural.

No segundo semestre trabalha-se com projeto, cujo tema é feito livremente pelas educadoras. Para desenvolvimento do mesmo, professoras e alunos pesquisam juntos, onde são coletados diversos tipos de materiais (CDs, livros, revistas, gravuras, textos, instrumentos, etc.).

Pesquisamos e selecionamos músicas que despertem o interesse e o prazer de cantá-las. O que é imprescindível ao lidar com crianças, o prazer de fazer. Com isso trabalhamos o gosto pela música, valorizando a cultura popular e enriquecendo o repertório das crianças, pois na maioria das vezes o maior acesso acontece através da mídia. (GOMES, 2006).

Valorizar o conhecimento prévio do aluno é importante em uma busca real de saberes e descobertas, mas a Educação Musical tem o compromisso de indicar novos caminhos musicais. Refletindo sobre a prática educacional concordamos com a visão de QUEIROZ (2004, p. 13) que partir da realidade cultural dos alunos não significa ficar nela, sendo importante o oferecimento de novas opções e descobertas “para que a música seja experimentada (re)criada; (re)vivida de forma musical, significativa para a própria experiência de vida de cada ator envolvido no processo de educação musical”.

Desenvolvendo dessa maneira intelectualmente, socialmente e musicalmente, através de atividades que trabalhem o cognitivo, o sensorial, o tátil, o visual, o auditivo, e o perceptivo. Para que a criança se expresse, crie e movimente, trabalhando com o que ela sente vontade em fazer,

aprender, crescer, mudar, recriar, e participar. Lembrando que música e educação são essenciais na formação do ser humano

Conclusão

A música folclórica e popular se mostraram enriquecedoras em todo o processo educacional pelo aspecto cultural, intelectual e social. As crianças se identificaram com as mesmas, pela simplicidade e beleza, ao retratarem a realidade musical e pessoal de cada ser envolvido no processo. As canções folclóricas e populares apresentaram-se eficazes para trabalhar a musicalidade através do lúdico e do experimento de diversas possibilidades sonoras. As crianças tiveram grande liberdade de expressão, através da exploração e do prazer em vivenciar essas músicas nas salas de aula.

Com a experiência do curso de musicalização pudemos concluir como tem sido positiva a música folclórica e popular na educação musical das crianças, levando em consideração o ambiente formal em que são trabalhadas, tornado significativas em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Referências

GAINZA, Violeta. *Estudos de psicopedagogia musical*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GOMES, Lílian Dias. *Entrevista oral*, 2006.

GROSSI, Cristina. Categorias de respostas na audição da música popular e suas implicações para a percepção musical. SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7. Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2000. p. 37-65.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 43-51, 2004.

MELLO, Luiz Gonzaga de. *Antropologia cultural*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares – Análise Comparativa de quatro métodos. *Revista da ABEM*, Salvador, n. 2, p. 27-35, 1994.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, 2004.

O Estado de Goiás e a formação dos professores de música na educação básica

Eliza Rebeca Simões Neto

Centro de Estudo e Pesquisa “Ciranda da Arte” - Secretaria Estadual de Educação
elizarebeca@ig.com.br

Luz Marina de Alcântara

luz.m@uol.com.br

Resumo: Este é um relato sobre os cursos de música do “Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte”, criado no ano de 2004, com o objetivo de acompanhar as ações pedagógicas relacionadas ao Ensino de Arte nas escolas estaduais em Goiânia.

Existem aproximadamente 1.500 professores de Arte em toda a Rede Estadual de Educação em Goiás, dos quais apenas 108 possuem a formação específica na área. Visando a ampliação das ações pedagógicas do ensino de arte das escolas estaduais em Goiânia, foi criado o Centro de Estudo e Pesquisa “Ciranda da Arte”, com o objetivo de:

- Promover e ampliar a formação continuada dos professores de arte.
- Promover e acompanhar os projetos de arte: (Coral, Bandas e Fanfarras, Teatro, Dança, Artes Visuais e Audiovisuais), desenvolvidos nas unidades escolares.
- Promover a pesquisa em diversos âmbitos da linguagem artística.
- Criar e disponibilizar aos professores recursos didático-pedagógicos tais como: documentários, vídeos, Cds, partituras, livros, textos e imagens de diversos artistas.

No aspecto musical, o “Ciranda da Arte” propicia o estudo e a reflexão sobre a música na escola visando a interação entre o professor de música e suas experiências cotidianas frente à contemporaneidade, sensibilizando-o aos sons, propondo-lhe uma nova maneira de escutar e manipular os diferentes objetos sonoros em sala de aula. Acreditamos que a partir da escuta, da criação e da ampliação da noção de instrumento musical podemos atingir os seguintes objetivos:

- Aprender sobre didática musical e relacioná-la com o contexto escolar;
- Ampliar repertório para além do que é vinculado pela mídia;
- Ampliar noção de música;
- Aprender sobre diferentes estilos musicais;
- Criar e improvisar com materiais sonoros alternativos, corpo e voz.

Precisamos voltar ao começo. Quais são os ingredientes básicos da música? Quais são os elementos primitivos a partir dos quais ela pode ser estruturada e quais os potenciais expressivos que o ser humano, individualmente ou em grupo possui para alcançar seus objetivos? (SCHAFER, 1991, p. 280)

Essa é uma das primeiras perguntas que norteou o nosso trabalho; a escolha da escuta surgiu como fator principal no desenvolvimento do trabalho com estes professores que não tinham formação musical. Escuta, pensante é claro! Porque através dela mudamos nosso fazer e nossa percepção musical, tornando-nos mais críticos, apreciando realmente. Através de um trabalho focalizado na escuta podemos trabalhar com os parâmetros do som, perceber músicas da nossa rotina de maneira mais atenciosa ou focalizada, ampliar o repertório, ter uma maior conscientização do nosso entorno sonoro, enfim... a escuta relaciona-se com todo o trabalho desenvolvido. Este é o ingrediente básico. Como diz SCHAFER (1991, p. 288) “os ouvidos de uma pessoa verdadeiramente sensível estão sempre abertos. Não existem pálpebras para os ouvidos”.

Os professores, com os quais mantemos interlocuções, trazem concepções e práticas historicamente discutidas de que a música na educação básica só é possível mediante o domínio das técnicas instrumentais tradicionais como, por exemplo, tocar violão, teclado e outros. Nesta perspectiva, a linguagem musical tem sido pouco abordada no universo escolar o que tem encaminhado as nossas ações em torno de reflexões a cerca da ampliação do conceito de música na escola e a partir das possibilidades concebidas e refletidas na contemporaneidade.

“Quero que vocês pensem por um momento nesta questão: a lata de lixo produz ou não música?” (SCHAFER, 1991, p. 27). Que essa pergunta ressoe em cada aluno/professor é a nossa intenção. Re-significar cada objeto, uma nova visão dos materiais e conseqüentemente uma nova escuta de seus sons. Quando os alunos compreenderem que uma lata de lixo, um lápis, e o corpo são possibilidades de instrumentos musicais, eles estarão mais perto de uma nova vivência estética musical, de um novo fazer e de um novo ensinar música.

Desta maneira estamos adicionando elementos e possibilidades musicais à vida e prática destes professores. O processo de criação vivido por eles é o que os motiva a estudar mais. Quando os alunos criam através dos jogos de improvisação propostos, passam a entender a linguagem musical como algo a ser aprendido e não como um dom. Através das análises dessas criações podemos, a cada aula, expandir na obtenção do conhecimento.

As atividades propostas não são vistas como receitas a serem aplicadas na escola, mas compreendem atividades com objetivos e conteúdos específicos, explicitados e debatidos na avaliação de cada aula. Como nos diz Koellreuter “é preciso aproveitar o tempo pra fazer música,

improvisar, experimentar, discutir e debater. O mais importante é - sempre- o debate, e nesse sentido os problemas que surgem no decorrer do trabalho interessam mais que as soluções.” (1997, p. 49) Os cursos de música estão centrados na apreciação, no fazer e na reflexão musical, desta maneira os alunos/professores aprendem a agir de forma ativa e consciente, levando este conhecimento para a sala de aula, nas suas práxis-pedagógicas.

Referência

SCHAFER, MURRAY. *O ouvido pensante*. Tradução: Marisa T. Fonterrada, Magda R. G. Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

KOELLREUTTER, H. J. Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical. In: KATER, Carlos (Org.). *Educação Musical: Cadernos de Estudos*, n. 6. Belo Horizonte: ATRAVEZ/EMUFG/FEA/FAPEMIG, 1997, p. 45-52.

O gesto musical como facilitador do ensino de percussão em grupo

Emília Chamone

Universidade Federal da Minas Gerais (UFMG)
echamone@hotmail.com

Resumo: Métodos relevantes de percussão afro-brasileira priorizam, nas suas abordagens pedagógicas, a técnica instrumental e a leitura rítmica, relegando a segundo plano aspectos importantes para o percussionista, tais como a gestualidade, progressividade e o desenvolvimento da compreensão musical. Além disso, existe uma carência de material apropriado para o ensino da percussão em grupo. Ao perceber estas lacunas, surgiu a motivação para o desenvolvimento de uma pesquisa que focasse o ensino da percussão a partir dos referenciais pedagógicos observados em contextos informais de aprendizado da percussão, que justamente priorizam o gesto, o aspecto musical e o ensino em grupo. Nesta pesquisa, pretende-se comparar determinados aspectos do ensino formal e informal de percussão, que possam fornecer subsídios para o futuro desenvolvimento de uma metodologia do ensino de percussão que promova conexões entre ambos os tipos de ensino e que possibilite um aprendizado que integre técnica e gesto. Levanta-se a suposição que o gesto é facilitador do ensino de percussão e, através dele, pedagogos e alunos poderão se aproximar um pouco mais das expressões musicais originais da cultura popular brasileira. O gesto corporal pode, então, ser compreendido como um dos eixos centrais da pedagogia da percussão.

Métodos relevantes do ensino da percussão afro-brasileira dão prioridade, nas suas abordagens pedagógicas, à técnica instrumental e a leitura rítmica, relegando a segundo plano aspectos importantes para o percussionista, tais como a gestualidade na execução instrumental, progressividade e o desenvolvimento da compreensão musical. Nos métodos de percussão pesquisados, tais como BOLÃO (2003), ANUNCIACÃO (1990), GONÇALVEZ (2000), URIBE (1993), SALAZAR (1991), ROCCA (1986) e LEMBÁ (2002), observou-se ênfase na descrição dos instrumentos, na posição das mãos e na busca da melhor produção sonora. Acentos, variações, vetores de movimento e gestos físicos que influenciam diretamente a qualidade e expressividade do som foram, porém, pouco mencionados nestes métodos, possivelmente pela dificuldade em detalhá-los e pelo destaque dado à escrita e ao registro dos ritmos brasileiros. Portanto, os métodos aqui citados revelam muitos dos aspectos contidos nas práticas pedagógicas de professores de percussão, suas principais preocupações, conteúdos e abordagens didáticas, bem como algumas das lacunas existentes no ensino da percussão.

A diversidade de manifestações da cultura popular brasileira que lidam com a percussão em grupo justificaria a formulação de métodos que orientem tal prática. Existem métodos escritos para o ensino da percussão em grupo, baseados na linha do instrumental ORFF, voltados para o discurso da música erudita, que não atendem plenamente aos objetivos do ensino da música brasileira. Porém, dos métodos citados anteriormente, apenas o de GONÇALVEZ (2000) - “Aprendendo a tocar o batoque carioca: as baterias das escolas de samba do Rio de Janeiro” -

enfoca a prática em grupo, apresentando as “levadas” rítmicas dos instrumentos, realçando as diferenças entre as escolas de samba, ao invés de buscar um único padrão comum a todas elas.

O trabalho de percussão em grupo pode ampliar a compreensão musical dos alunos de percussão, ao mostrar as funções dos instrumentos no ritmo, os tipos de variação utilizados convencionalmente, os gestos corporais tradicionais, acentos, inflexões, tipos de “suíngue” e vetores de movimento. Cada manifestação cultural possui um universo de gestos musicais e corporais característicos. Ao utilizá-los em sala de aula, pedagogos e alunos da percussão poderão se aproximar um pouco mais das expressões musicais originais da cultura popular brasileira.

De acordo com ZAGONEL (1992), o gesto musical é uma ação corporal que, em contato com um objeto, provoca uma reação sonora. Ao mesmo tempo produtor do som e da expressão musical, o gesto físico pode ser também compreendido como movimento sonoro.

Na produção natural do som pelos instrumentos acústicos, o gesto participa de maneira íntima do fenômeno físico, determina diretamente certos atributos decisivos para a percepção e a musicalidade. E também está indissociavelmente ligado à percepção tátil e cinestésica, de apreensão e de conhecimento do objeto produtor de som (ZAGONEL, 1992, p. 21).

Para tocar um ritmo com “sotaque” adequado, é preciso não somente dominar o instrumento e saber executar uma linha rítmica, mas entender e vivenciar o gesto físico e musical que o produziu. Fundamental para o ensino da percussão, o gesto influencia diretamente a qualidade da performance. As variações de dinâmica, articulação e sonoridade são realizadas modulando-se a dimensão do gesto, a pressão e o sentido do movimento realizado pelo músico. Na prática em conjunto, a importância do aspecto gestual é evidente: podemos observar através da atuação corporal dos percussionistas se há entrosamento grupal, percepção correta da pulsação, fluência e expressividade. A marcação da pulsação no corpo unifica os tempos internos, facilita a execução de ritmos sincopados, cria uma “música dos corpos” e define referências visuais para a execução instrumental. O resultado é a integração de todos os movimentos do percussionista, ao caminhar, tocar e dançar simultaneamente. O gesto corporal pode, então, ser compreendido como um dos eixos centrais da pedagogia da percussão, associado à coordenação motora e ao desenvolvimento técnico e musical.

Ao observar as lacunas dos métodos pesquisados, tais como a falta de preocupação com o gesto e com os aspectos musicais da performance da percussão e aliada a falta de material apropriado para o ensino da percussão em grupo, surgiu a motivação para o desenvolvimento de pesquisa que focasse o ensino da percussão a partir dos referenciais pedagógicos observados em contextos informais de aprendizado da percussão, que justamente priorizam o gesto, o aspecto

musical e o ensino em grupo. O principal objetivo de tal pesquisa será obter informações de ambientes informais que iluminem a pedagogia da percussão e questionem os métodos tradicionais do instrumento, carentes de uma ênfase gestual, musical e grupal. Para orientar o processo de pesquisa, foram então elaboradas as seguintes perguntas: Quais são os principais princípios e valores pedagógicos no ensino informal da percussão? Qual é a importância do gesto musical no aprendizado da percussão? Como os métodos de percussão tratam o gesto musical? Como os professores de percussão lidam com as possíveis limitações apresentadas por esses métodos? Poderia uma pedagogia centrada na gestualidade prevenir dificuldades técnico-musicais e incorporar os valores e a musicalidade do universo informal? Como a observação de grupos de cultura popular pode iluminar o ensino da percussão no contexto formal?

O aspecto empírico da pesquisa, de natureza qualitativa e etnográfica, envolve: 1 – Observação de grupos de percussão do ensino informal; 2 - Entrevistas com os participantes dos grupos e seus mestres; 3 - Registro em vídeo e áudio; 4 – Entrevistas com professores de percussão significativos, que atuam em contextos formais de ensino do instrumento. Para o desenvolvimento da fundamentação teórica da pesquisa, a seguinte revisão de literatura será considerada: 1 – Estudos sobre gesto musical e grupos de percussão; 2 – Análise e comparação dos métodos selecionados; 3 – Educadores musicais que utilizaram a rítmica e a percussão como elementos importantes no processo de musicalização, como Dalcroze, Orff e Gramani.

Pretende-se através desta pesquisa comparar determinados aspectos do ensino formal e informal de percussão, fornecer subsídios para o futuro desenvolvimento de uma abordagem do ensino de percussão que promova conexões entre ambos os tipos de ensino e que possibilite um aprendizado grupal de percussão, que integre técnica e gesto.

Referências

ANUNCIACÃO, Luiz de Almeida da. *Berimbau - a percussão dos ritmos brasileiros: sua técnica e escrita*. Rio de Janeiro: Europa, 1990.

ANUNCIACÃO, Luiz de Almeida da. *Pandeiro: a percussão dos ritmos brasileiros*. Rio de Janeiro: Europa, 1996.

BOLÃO, Oscar. *Batuque é um privilégio: a percussão do Rio de Janeiro para músicos, arranjadores e compositores*. Rio de Janeiro: Lumiar, 2003.

GONÇALVES, Guilherme. COSTA, Mestre Odilon. *Aprendendo a tocar o batuque carioca: as baterias de escola de samba do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Groove Produções e Edições, 2000.

LEMBÁ, Déo. *Meu berimbau instrumento genial: manual de percussão*. Salvador: 2002.

ROCCA, Edgard. *Ritmos brasileiros e seus instrumentos de percussão*. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Música, 1986.

SALAZAR, Marcelo. CHEDIK, Almir. *Batucadas de samba*. Rio de Janeiro: Lumiar, 1991.

URIBE, Ed. *The essence of brasilian percussion and drum set: rhythms, songstyles, techniques, application*. Miami, FL: Warner Bros Publications, 1993.

ZAGONEL, Bernadete. *O que é gesto musical*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

Observação dos problemas físicos que permeiam a prática do estudante de violino no curso de graduação da Escola de Música da UFMG

Carolina Valverde Alves

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
valverdecaraolina@yahoo.com.br

Resumo: Os problemas físicos relacionados à performance musical preocupam pesquisadores das áreas da música e da saúde. Há evidências de maior prevalência de lesões em violistas e violinistas. Os estudos sobre estudantes de violino em cursos de graduação são escassos, porém, estes têm sido observados em consultório de Fisioterapia com queixas físicas relacionadas à atividade musical. Decidiu-se, então, elaborar um estudo de caso para investigar essa realidade. Será realizada uma observação da prática de seis estudantes de violino do curso de graduação da Escola de Música da UFMG, no segundo semestre de 2006. Serão obtidas fotografias e filmagens, além da produção de observações escritas pela pesquisadora. Posteriormente, profissionais da saúde do músico e fisioterapeutas com diferentes especializações realizarão uma avaliação das condições físicas dos alunos. Para a fundamentação teórica será realizada uma revisão de literatura nas áreas de Anatomia e Cinesilogia e ao que concerne especificamente ao violino, desde os problemas dos violinistas, quanto à pedagogia do instrumento. Espera-se assim, contribuir para uma melhor compreensão dos padrões físicos desenvolvidos por estudantes de violino no contexto dos cursos de graduação e lançar luz sobre o tema com objetivos de prevenção e promoção de sua saúde.

Os problemas físicos relacionados à performance musical têm preocupado pesquisadores, tanto da área da música quanto da saúde, como pode ser comprovado por investigações realizadas sobre o assunto (LLOBET, 2004; HUNTER, 1986, p. 620-625; ALVES; ANDRADE; FONSECA, 2001, p.22; DAWSON, EVANSTON, 1988 e BARATA, G., 2002, p.13). Porém, apesar de todos os esforços para compreender a origem destes problemas, eles têm ocorrido com instrumentistas renomados, tais como Peter Oundjian, o violinista do Quarteto Tokyo, que sofreu alteração de sensibilidade no dedo mínimo da mão esquerda; Maxim Vengerov, o violinista russo que ficou temporariamente afastado da performance; e Yo-Yo-Ma cuja turnê foi cancelada devido ao aparecimento de tendinite, entre vários outros (ANDRADE; FONSECA, 2000, p. 118-128).

A importância da atuação transdisciplinar vem se tornando cada vez mais presente na atividade humana; pode-se mesmo afirmar que nos dias atuais a transdisciplinariedade é considerada indispensável em qualquer área do saber. “A natureza multifacetada da Performance Musical, como atesta o próprio editorial de PER MUSI¹, demanda cada vez mais, dentro do seu estudo enquanto matéria artístico-científica, a condução de pesquisas interdisciplinares” (LAGE, *et al.*, 2002, p.14-37).

Conforme BERQUE e GRAY (2002, p. 68) a maior parte dos estudos relacionados à saúde do músico começou a partir da década de 1980; são muitas as pesquisas que visam identificar a incidência, prevalência, natureza e a gravidade das desordens musculoesqueléticas relacionadas à

¹ A PERMUSI é o periódico da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

atividade dos músicos. Podem ser encontradas evidências de uma maior prevalência deste tipo de problema nos instrumentistas de corda friccionada, principalmente nos violistas e violinistas conforme ANDRADE; FONSECA (2000, p. 118-128) e SZENDE; NEMESSURI (1971).

Como acreditam SHAN, VISENTIN e SCHULTZ (2004, p.129), uma das explicações para essa realidade é o fato de que tocar violino e viola requer uma postura muito assimétrica. Ou seja, a função dos dois lados do corpo durante a performance é bastante diferente, sendo que no lado esquerdo é mais estática e do lado direito mais dinâmica. Há o uso de uma enorme variedade de padrões de controle motor, também assimétricos. Além disso, a utilização da queixeira e da espaleira faz com que os músicos exerçam forte contração muscular nas áreas do pescoço e do ombro do lado esquerdo.

Verifica-se um grande número de pesquisa voltada para a prática dos violinistas de orquestra (CRUZEIRO, 2005; MILANESE, S. 2000, p. 107-110). Porém, são escassos os estudos que focalizam a realidade dos estudantes de violino em cursos de graduação. A partir de experiência em consultório de Fisioterapia, entre o período de 1994 a 2006, em Belo Horizonte, a pesquisadora² pôde constatar a existência de um considerável número de jovens estudantes de violino apresentando graves lesões ortopédicas decorrentes de sua atividade musical.

Foi elaborado, então, um estudo de caso que pretende investigar os possíveis fatores envolvidos na aquisição dessas lesões corporais. Podemos citar os fatores de natureza psicológica, como ansiedade de desempenho, luta por espaço em um mercado de trabalho muito competitivo, dificuldades na relação com professores e tensão devida a comparações; os fatores ergonômicos como instrumentos de má qualidade, altura da estante de partitura, condições de iluminação e temperatura das salas de concerto e das salas de aula; os fatores de ordem técnica como escolha do repertório e escolha de métodos; e os fatores corporais, que vão desde a fadiga muscular por excessiva carga de estudo a inadequações anatômicas com o instrumento, entre vários outros (SANTIAGO, 2004, p. 10; ANDRADE, 1988).

Para o desenvolvimento deste estudo de caso, pretende-se observar a prática de seis estudantes de violino do curso de graduação da Escola de Música da UFMG, no segundo semestre de 2006. Quatro aspectos de sua prática violinística serão focados na observação: (1) Prática no contexto de sete aulas de violino? (2) Quatro momentos de estudo individual; (3) Uma performance pública; e (4) Avaliação Fisioterápica no consultório de Fisioterapia com e sem o instrumento, acrescida de entrevista individual com cada aluno. Durante toda a fase de coleta de dados, serão obtidas fotografias e filmagens e produzidas observações escritas pela pesquisadora.

² Carolina Valverde Alves, Fisioterapeuta. Membro do EXERSER – Núcleo de Atenção Integral à Saúde do Músico.

Posteriormente, um painel independente, formado por profissionais que se dedicam à saúde do músico³ e por fisioterapeutas com diferentes especializações⁴, realizará uma avaliação das condições físicas dos seis violinistas.

A fundamentação teórica será elaborada a partir de revisão de literatura nas áreas de Anatomia e Cinesiologia (BIENFAIT, 1989; BUSQUET, 2001; BUTLER, 2003; ENOKA, 2000; MAGEE, 2002; SAHRMANN, 2005 e SOBOTTA, 1990), de pesquisa sobre disfunções físicas encontradas em violinistas (PETRUS, 2005; COSTA 2003) e ao que concerne especificamente à pedagogia do violino (POLNAUER; MARKS, 1964; ROLLAND, 1974; GALAMIAN, 1962; FLESH, 1939).

Espera-se assim contribuir para uma melhor compreensão dos padrões físicos desenvolvidos por estudantes de violino no contexto dos cursos de graduação, que poderão levá-los a sofrer danos físicos no futuro. Pretende-se também lançar luz sobre o tema, instigando potencial revisão e renovação da pedagogia do instrumento, que busque identificar os possíveis caminhos para se chegar à etiologia dos problemas físicos, favorecer a solução de dificuldades físicas na performance do instrumento, possibilitando a prevenção destes problemas. Finalmente, pretende-se encorajar o desenvolvimento de uma pedagogia instrumental que possa promover a saúde destes jovens instrumentistas.

Referências

ALVES, C. V.; ANDRADE, E. Q.; FONSECA, J. G. M. O músico e seu corpo. *Fisio&terapia*. 25. ed. Rio de Janeiro, p. 22, 2001.

ANDRADE, E. Q. *A comprehensive performance project in violin literature with na essay entitled: body awareness in physical and psychological aspects of violin playing*. Iowa: University of Iowa, 1988.

ANDRADE, E. Q.; FONSECA, J. G. M. Artista- atleta: reflexões sobre a utilização do corpo na performance dos instrumentos de corda. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 2, p. 118-128, 2000.

BARATA, G. Doenças ocupacionais afetam saúde dos músicos. *Ciência e cultura* n.1, p. 13, 2002

BERQUE, P.; GRAY, H. The influence of neck shoulder pain on trapezius Muscle activity among professional violin and viola players: an electromyographic study. *Medical Problems of Performing Artists*, Aspen, v. 17, n. 2, p. 68-75, jun, 2002.

BIENFAIT, M. *Fisiologia da terapia manual*. Tradução de Ângela Santos. São Paulo: Summus, 1989. *Physiologie de la Thérapie Manuelle*.

³ João Gabriel Marques Fonseca (Médico e Músico) e Ronise Costa Lima (Terapeuta Ocupacional) - membros do EXERSER – Núcleo de Atenção Integral à Saúde do Músico.

⁴ Ludmila Sartori Albernaz – Técnica de Cadeias Musculares e Érika Dias Barbosa de Oliveira – Disfunções Musculoesqueléticas e Desportivas.

- BUSQUET, L. *As Cadeias musculares: tronco, coluna cervical e MMSS*. Tradução de Lygia Paccini Lustosa e Beatriz Pifano Soares Ferreira. Belo Horizonte: Busquet, 2001. *Lês Chaines Lusculaires*
- BUTLER, D. *Mobilização do sistema nervoso*. São Paulo: Manole, 2003.
- COSTA, C. *Quando tocar dói: análise ergonômica da atividade de violistas de orquestra*. Brasília: Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia, 2003.
- CRUZEIRO, R. *O movimento corporal na prática pedagógica do violino: um estudo com professores de adolescentes iniciantes*. Porto Alegre: Universidade do Rio Grande do Sul – Instituto de Artes, 2005.
- DAWSON, W. J.; EVANSTON, M. D., Playing with Pain - Help for Muscular and Skeletal Problems in the Double Reed Musician, *Arts-Medicine Clinics*, Illinois: United States Facilities, Jan, 1988.
- DRUCKENBROD, A. Chiropractor helps relieve musicians' pain caused by repetitive stress. *Gazette Classical Music Writer*. USA, June, 2000.
- ENOKA, R. *Bases neuromecânicas da cinesiologia*. 2. ed. São Paulo: Manole, 2000.
- FLESH, C.. *The Art of Violin Playing*, em 2 tomos. New York: Carl Fischer, 1939.
- GALAMIAN, I. *Principles of Violin Playing and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc., 1962. FLESH, C.. *The Art of Violin Playing*, em 2 tomos. New York: Carl Fischer, 1939.
- HUNTER, J. H. Overuse syndrome in musicians – 100 years ago: an historical review. *The Medical Journal of Australia*. Australia, vol. 145, December, 1986.
- LAGE, G.; BORÉM F. et al. Aprendizagem motora na performance musical: reflexões sobre conceito e aplicabilidade. *Per Musi*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, v.5/6, p. 14-37, 2002.
- LLOBET, J, R. Problemas de Salud de los músicos y su relación con la educación. *XXVI Conferencia de la International Society for Musical Education y Seminario de la CEPROM*. Barcelona e Tenerife, julho, 2004.
- MAGEE, D. *Avaliação musculoesquelética*. 3. ed. São Paulo: Manole, 2002.
- MILANESE, S. Provision of On-site Physiotherapy Services during the Performance of Wagner's Ring Cycle by the Adelaide Symphony Orchestra: A Model of Early Intervention for Playing-related Musculoskeletal Disorders *Medical Problems of Performing Artists*, Aspen, v. 15, p. 107–110, sep, 2000.
- PETRUS, A. *Produção Musical e o Desgaste músculo-esquelético: principais condicionantes da carga de trabalho dos violinistas de uma orquestra*. Belo Horizonte: Escola de Engenharia – Departamento de Engenharia de Produção da UFMG, 2005.

POLNAUER, F.; MARKS, M. *Senso-motor study and it's application to violin playing*. Urbana: American String Teachers Association, 1964.

ROLLAND, P. *The Teaching of Action in String Playing*. Urbana, Illinois: Illinois String Research Associates, 1974.

SAHRMANN, S. A. *Diagnóstico e Tratamento das Síndromes de Disfunção Motora*. Tradução de Dra Hildegard T. Buckup. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2005. *Diagnosis and Treatment of Movement Impairment Syndromes*

SANTIAGO, P. F. *An Exploration of the Potential Contributions of the Alexander Technique to Piano Pedagogy*. London: University of London – Institute of Education, 2004.

SHAN, G.; VISENTIN, P. and SCHULTZ, A. Multidimensional Signal Analysis as a Means of Better Understanding Factors Associated with Repetitive Use in Violin Performance. *Medical Problems of Performing Artists*, Aspen, v. 19, n. 2, p. 129–139, sep, 2004.

SOBOTTA, J. *Atlas de Anatomia Humana*. 19. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1990.2v.

SZENDE, O.; NEMESSURI, M. *The Physiology of Violin Playing*. London: Collet's, 1971.

Oficinas de educação musical: caminhos para a formação continuada de professores do ensino fundamental

Luis Ricardo Silva Queiroz

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
luisrsq@uol.com.br

Vanildo Mousinho Marinho

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
vanildom@uol.com.br

Resumo: Este trabalho apresenta reflexões acerca de um projeto de formação continuada, na área de educação musical, que vem sendo realizado com professores do ensino fundamental do município de Cabedelo, Paraíba. Tendo como base as experiências vivenciadas na realização de oficinas de educação musical, o trabalho descreve, reflete e apresenta perspectivas para formação de professores, com o intuito de que esses profissionais possam desenvolver práticas de educação musical nas escolas, de forma contextualizada com a realidade dos professores e com os objetivos da área de educação musical.

Apresentamos neste trabalho reflexões acerca de uma proposta de formação continuada na área de educação musical que vem sendo realizada com professores do ensino fundamental. O Projeto integra um Programa de Extensão intitulado “Educação Ambiental, Educação Sexual e Educação Musical na escola: formação continuada de professores de escolas públicas de ensino fundamental do município de Cabedelo, Paraíba”, que é desenvolvido por professores do Departamento de Educação Musical, do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, e pelos Departamentos de Sistemática e Ecologia, e Biologia Molecular, do Centro de Ciências Exatas e da Natureza.

Tendo como base importante referenciais da área de educação musical, estruturamos uma proposta que pensa em alternativas de educação musical contextualizadas com as diferentes perspectivas e a multiplicidade de possibilidades para o ensino e aprendizagem da música no contexto das escolas de educação básica [Fonterrada (1993, 2005); PENNA (1995; 2001); SCHAFER (1991, 200)]. Assim, com o intuito de promover a formação dos professores, para que possam desenvolver propostas significativas de ensino da música no universo das escolas de educação básica, o trabalho foi desenvolvido em duas etapas:

1) Estruturação de uma proposta pedagógica de educação musical, tomando como base a realidade do universo escolar do Município de Cabedelo e as perspectivas atuais da área. Para a estruturação dessa proposta estamos realizando os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica; planejamento e seleção das atividades; redação da proposta, enfatizando: a fundamentação teórica que norteia as concepções pedagógicas, os objetivos, os conteúdos, as atividades metodológicas; os exercícios práticos, e os sistemas de aplicação, acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido;

gravações de atividades práticas, em áudio e em vídeo, que servirão de ilustrações e exemplos das propostas apresentadas no material didático. Após a estruturação final do trabalho será publicado um livro, contendo as atividades realizadas nas oficinas, além de outras possibilidades metodológicas de ensino da música. Esse material será distribuído para todas as escolas do município de Cabedelo e também para instituições de ensino e bibliotecas públicas de outros municípios e estados.

2) Realização de oficinas com os professores contemplados pela proposta. Essas oficinas estão estruturadas da seguinte forma: uma vez por mês são trabalhados com os professores conteúdos fundamentais para o ensino da música. Durante as oficinas são articulados conhecimentos musicais com perspectivas metodológicas para o desenvolvimento do trabalho na escola, de acordo com a realidade do contexto em que atuam. Ao todo são oito oficinas que foram iniciadas em março e encerrarão em outubro. Cada oficina contempla um tema específico, que se inter-relaciona aos demais, visando, num todo, apresentar uma perspectiva geral de possibilidades para a prática de ensino da música nas escolas. O quadro a seguir retrata as temáticas das oito oficinas:

Tema	Mês de realização
Experiência e aprendizagem do fenômeno musical: concepções para o ensino da música nas escolas de educação básica (FIG. 1)	Março
Som, ritmo e movimento (FIG. 2 e 3)	Abril
Voz, canto, palavra, corpo e música	Maio
Sistemas musicais, afinação e estruturação melódica, rítmica e harmônica (FIG. 4)	Junho
Exploração sonora, improvisação e criação musical	Julho
Fabricação de instrumentos musicais	Agosto
Práticas em grupo: vocal, corporal e instrumental	Setembro
Prática integrada de performances musicais	Outubro



FIGURA 1 - Exercícios durante oficina realizada no dia 10/03/2006



FIGURA 2 - Exercícios durante oficina realizada no dia 07/04/2006



FIGURA 3 - Exercícios de expressão corporal durante oficina realizada no dia 07/04/2006



FIGURA 4 - Exercícios de expressão corporal durante oficina realizada no dia 09/06/2006

Conclusões

Os resultados obtidos até o momento apresentaram dimensões significativas para refletirmos sobre o processo de formação dos professores do ensino fundamental, com o intuito de que possam desenvolver trabalhos específicos de educação musical nas escolas. As experiências vivenciadas na prática das oficinas, bem como os resultados obtidos tanto a partir da análise dos questionários aplicados junto aos professores quanto no processo de avaliação das atividades e do desempenho dos docentes, evidenciam que os profissionais do município têm grande dificuldade em transpor para a sua realidade propostas efetivas de educação musical que muitas vezes adquirem nos livros, em cursos e nas próprias oficinas consolidada a partir do nosso trabalho. Existe ainda, por parte desses professores, a busca das “receitas” ideais para se aplicar em sala de aula e, muitas vezes, preferem exercícios prontos a concepções mais abrangentes para elaborarem as suas propostas de educação musical. É importante destacar que, de acordo os resultados obtidos, fica evidente que os professores sentem falta de uma

formação musical mais consistente e apontam esse aspectos como o principal empecilho para desenvolverem propostas significativas de ensino da música nas suas aulas.

Outra questão bastante evidente é a visão que muitos profissionais ainda têm da educação musical nas escolas. Ainda há aqueles que acreditam que trabalhar a letra das músicas e realizar atividades de relaxamento, expressão corporal, etc. são práticas suficientes para uma proposta de ensino da música.

Detectados esses problemas, que têm gerado importantes reflexões e (re)definições para a realização do trabalho de formação continuada que temos oferecido, buscamos construir uma proposta mais real para o contexto vivenciado pelos professores. Assim temos percebido que trabalhando com músicas mais próximas do universo de suas escolas e com materiais mais acessíveis, tanto para no que se refere à aquisição dos recursos quanto no que diz respeito ao seu manuseio técnico, temos conseguido fomentar uma práxis de ensino da música que, mesmo considerando a formação musical “regular” dos professores, pode apresentar uma relevante contribuição para a educação musical nas escolas.

Fundamentalmente podemos afirmar que o trabalho, realizado principalmente nas oficinas, pôde contribuir, até o momento, para ampliar as definições sobre o universo da música e da educação musical nas escolas, rompendo com certos preconceitos existentes e despertando a percepção dos professores envolvidos na proposta para as múltiplas possibilidades que poderiam ser utilizadas para o desenvolvimento uma educação musical consistente. O trabalho deixou evidente ainda para o os professores que eles podem contar os materiais disponíveis na escola e que a criatividade e a estruturação de propostas, a partir de músicas vivenciadas pelos alunos e de práticas construídas por eles mesmos para o universo escolar, são caminhos possíveis para construírem rumos consistentes para uma educação musical nas escolas.

Em suma esta proposta de pesquisa participante, que tem como base uma aplicação metodológica de ensino da música e uma vivência da realidade dos professores de ensino fundamental, tem não só construído alternativas importantes para a formação dos professores como também alicerçado reflexões para a construção de alternativas para a educação musical nas escolas de educação básica. Dessa forma, entendemos que o trabalho está fomentando a estruturação de caminhos relevantes para o ensino da música. Caminhos que têm como base uma pesquisa que considera o perfil dos professores, suas realidade educativo-musicais, seus conhecimentos estéticos e estruturais da música, bem como a dimensão sociocultural que caracteriza a realidade dos seus trabalhos no âmbito das escolas. Assim, estamos não só elaborando uma proposta de ensino da música e oferecendo cursos de formação continuada, mas sim, fundamentalmente, (re)pensando e (re)definido alternativas possíveis

para desenvolvermos uma educação musical real, significativa e contextualizada com o universo das escolas de educação básica, considerando especificamente a realidade do município de Cabedelo.

Referências

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. A educação musical no Brasil: algumas considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 69-83.

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

PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.) *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa, Ed. Universitária/UFPB, 1995. p. 129-140.

_____. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?* João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001. p. 113-134.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. Tradução de Marisa T. Fonterrada. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

_____. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa T. O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

Percepção musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música

Cristiane Hatsue Vital Otutumi

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
cristianeotutumi@yahoo.com.br

Ricardo Goldemberg

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Resumo: O projeto de pesquisa propõe realizar um levantamento da situação do ensino de percepção musical nos cursos superiores de música¹, tendo como foco universidades do Estado de São Paulo, visando conhecer a realidade atual, os objetivos, conteúdos e metodologias empregados. Como fundamento para análise dos dados será considerada a ótica do educador inglês Keith Swanwick, com sua clara explanação sobre as diferentes correntes filosófico-pedagógicas existentes no ensino da música.

Introdução

A percepção musical, também conhecida em vários países como treinamento auditivo (*ear training*), é uma prática destinada a desenvolver a compreensão de elementos como melodias, ritmos e harmonias, relacionando sons e teoria. O aluno aprende a reconhecer os componentes da música e pode utilizá-los com maior consciência em seu cotidiano. Assim, essa percepção vem significar um “processo de discernir, distinguir, comparar e entender” o universo musical (BRITO, 2001, p. 47).

Mas essa atividade de ‘educar o ouvido’ está presente em vários níveis do ensino da música, desde a iniciação de crianças, jovens e adultos, à formação do profissional na universidade ou escolas técnicas. Segundo Campolina e Bernardes (2001, p. 9) “[...] na universidade, a percepção musical é uma disciplina que pode ser entendida como básica na formação dos músicos e que ocupa um número considerável de semestres na maioria dos currículos das escolas de música, o que a torna um dos eixos dessa formação”.

Dessa forma, podemos tomar o aspecto de que a percepção musical é fixadora de bases, ou seja, trabalha no sentido de desenvolver e aprimorar conteúdos de alguma forma já iniciados. Nesse contexto, é importante mencionar no âmbito ensino-aprendizagem o trabalho do educador musical inglês Keith Swanwick. Sua mais conhecida contribuição foi a elaboração de uma teoria de desenvolvimento (em música), que através de uma representação em espiral conseguiu evidenciar o processo de aquisição do conhecimento e seus respectivos estágios. De acordo com ele “para se compreender a música e perceber o seu profundo senso de valor, todos passamos por um caminho

¹ É importante esclarecer que a intenção é buscar cursos superiores de música (como bacharelados e licenciaturas) excluindo, nesse caso, os cursos de formação em artes ou educação artística que possuam apenas uma habilitação.

que percorre as camadas do conhecimento”, que seguem pela “sensibilidade para materiais sonoros, habilidade para identificar a expressão e, compreensão da forma musical” (TOKESHI, 2001, p.40).

Outro importante, mas menos divulgado trabalho de Swanwick (1984), foi sua forma particularmente clara de identificar no ensino da música, e, conseqüentemente da percepção musical, a existência de três correntes pedagógicas, que são:

a) *os tradicionalistas*, com visão rigorosa, valorizando habilidades como tocar um instrumento, ter domínio de leitura e escrita da música e familiaridade com obras tradicionais, possuindo como objetivo maior a difusão da tradição;

b) *os centrados no sujeito* – que tem como fundamento o seu natural desenvolvimento, no qual expressão, sentimento e envolvimento teriam um lugar de destaque no processo de aprendizagem;

c) *os sociológicos* – educadores desta visão argumentam que é necessário considerar no ensino atual as várias culturas presentes em sala de aula. Para eles não se cabe mais a idéia de ‘manter a tradição’ bem como a supervalorização do indivíduo.

No Brasil não se tem um estudo aprofundado que trace um panorama como o apresentado por Swanwick. Constata-se a problemática de várias maneiras, como esta observada por Correa (1975, p.14) quando diz que aqueles que já tiveram contato com o ensino da música “[...] sabem que o mesmo está repleto de contradições, de proibições, de tabus”, que certamente são “incoerências próprias de um sistema educacional fundamentado em bases empíricas e orientado sem a necessária lucidez”. E, ainda, sobre a realidade na percepção musical, argumentam Campolina e Bernardes (2001, p. 11):

A ‘música’ dos ditados e solfejos, concebidos para e como treinamento auditivo nas aulas de Percepção Musical, bem como a ‘didática’ usada ao aplicá-la, são muitas vezes bem intencionadas, mas trazem na sua essência, o equívoco dos que a entendem (a música) como sendo um objeto passível de ser reduzido às notas, aos ritmos e à harmonia.

Conscientes de que em nosso país o ensino de música – regular e de forma melhor sistematizada – está nas universidades, e que a percepção musical tem como função fixar bases, é de grande relevância que questionemos como se encontra o ensino da disciplina nestas instituições. Que perfil apresenta a percepção musical? Quais os métodos, os objetivos, e conteúdos aplicados em sala? Portanto, o projeto tem como foco principal o levantamento da situação do ensino da percepção musical nas universidades do Estado de São Paulo, relacionando às idéias de Swanwick.

Objetivo

- Fazer um levantamento da situação atual da disciplina percepção musical dos cursos superiores de música do Estado de São Paulo, calcada sob a ótica de Keith Swanwick (1984) e sua teoria sobre as filosofias empregadas no ensino da música e percepção musical.

Justificativa

Frente às diferenças existentes no ensino da percepção musical, bem como a falta de um estudo aprofundado que confirme as condições atuais da mesma, faz-se necessário a realização de um levantamento que sirva de diagnóstico para a área. Realizar esse levantamento em universidades do Estado de São Paulo é revelar uma situação significativa, pois, de acordo com fonte do MEC (apud HENTSCHKE, 2000, p.57) é neste Estado onde há a maior concentração de cursos de graduação em música no Brasil.

Considerando que essa disciplina é a responsável pela consolidação das bases da teoria e prática musical, verificar os objetivos, as metodologias e conteúdos é também desvendar os meios e os fins para os quais os alunos estão sendo conduzidos. Dessa forma, a pesquisa poderá ainda, colaborar e apontar diretrizes para ações futuras também no ensino básico da música.

Metodologia

Segundo Borg e Gall (1983) a pesquisa de levantamento ou 'survey', é frequentemente aplicada para coleta de informações. De acordo com os autores, as ferramentas principais deste método são entrevistas e questionários, que, neste caso, serão destinados à professores e alunos de percepção. Já Charles (1988) define a pesquisa de levantamento como pesquisa descritiva, e, aponta quatro fases bem evidentes para sua realização: 1. Fase da questão; 2. Fase dos dados; 3. Fase da análise; e 4. Fase da interpretação. Como complemento a pesquisa 'survey' será associada a pesquisa observacional, já que é relevante acompanhar a realização desses aspectos (objetivos, metodologias e conteúdos) na aplicação prática.

Referências

BORG, Walter R.; GALL, Meredith D. *Educational research: an introduction*. New York: Longman, 1983.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CAMPOLINA, Eduardo; BERNARDES, Virgínia. *Ouvir para escrever ou compreender para criar?* Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CHARLES, C.M. *Introduction to educational research*. New York: Longman, 1988.

CORRÊA, Sérgio O. de Vasconcellos. *Introdução à harmonia*. São Paulo: Ricordi, 1975.

HENTSCHKE, Liane (Org). *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SWANWICK, Keith. Education and music. In: ARNOLD, Denis (Ed). *The New Oxford Companion to Music*. London: Oxford University, 1984.

TOKESHI, Eliane. Reflexões sobre o conhecimento do fenômeno musical: a teoria analítica de Keith Swanwick. In: *Caderno da Pós-Graduação do Instituto de Artes*. Campinas: UNICAMP, 2001.

Perfil vocal: reflexões sobre os hábitos dos professores de música na voz

Tatiana Ottoni Teatini de Andrade Lobo

Faculdade Dulcina de Moraes
tatiana_lobo@bol.com.br

Jane Kátia Mendes Cravo Quintanilha

Patrícia Lima Martins Pederiva

Universidade de Brasília (UNB)
pat.pederiva@uol.com.br

Resumo: Esta pesquisa pretende investigar o perfil vocal dos professores sobre alguns aspectos como hábitos, higienização vocal e postura. De acordo com a literatura, a voz consegue identificar a fisionomia e o estado físico de um indivíduo e pode denunciar o estado emocional do falante. Com isso, a emoção pode afetar a respiração e conseqüentemente a posição da laringe, causando assim sérios distúrbios vocais, que podem ser atribuídas também ao mau uso e ao excesso vocal. Assim esse trabalho tem como objetivos, traçar o perfil vocal dos professores da Escola de Música de Brasília - DF quanto aos hábitos, higienização e postura, discutir alguns parâmetros para a melhoria desses profissionais da voz, utilizando o Programa de Saúde Vocal (que consiste em exercícios diários para o aquecimento e fortalecimento das pregas vocais) e analisar esses dados utilizando o programa SPSS (pacote estatístico para as ciências sociais). Esse programa foi criado em 1968 para analisar conteúdos na área das ciências sociais. Com o tempo, ele foi sendo usado em outras áreas, como saúde, marketing, educação e no governo. A metodologia estudada neste trabalho é quantitativa e o instrumento metodológico é um questionário, contendo 15 questões, que avaliará hábitos, higienização vocal, a postura desses docentes, seu estado emocional e discutir alguns parâmetros para a melhoria desses profissionais da voz, usando o Programa de Saúde Vocal. Espera-se desse trabalho que contribua para o avanço da educação musical neste campo.

A voz é um sistema dinâmico de fonação, respiração, ressonância e articulação, que expressa nossas emoções, sentimentos e personalidade. Ela consegue identificar a fisionomia e o estado físico de um indivíduo. Ela denuncia o estado emocional do falante e em alguns casos o seu estado físico. A voz fraca, monótona e triste pode ser notada facilmente e distinguida da voz vibrante, de uma pessoa alegre e descontraída. A emoção afeta a respiração, o posicionamento da laringe e principalmente o relaxamento das pregas vocais. Com isso, uma série de distúrbios vocais é atribuída ao mau uso e ao excesso da voz (SOUZA et al., 2005, p. 388). De acordo com o trabalho de Souza e Hanayama (2005):

[...] a medicina psicossomática é uma área de estudo que analisa as interações entre fatores psicológicos sociais e biológicos na saúde e na doença do indivíduo buscando a interação da mente e do corpo para a manutenção ou restabelecimento da saúde. Toda a enfermidade humana é psicossomática segundo o preceito dessa área de conhecimento [...].

A Psiconeuroimunologia é uma ciência que estuda as emoções do indivíduo sobre a saúde, através dos mecanismos celulares e moleculares, neurológicos, endócrinos e imunológicos que faz com que a pessoa fique vulnerável as doenças. Além disso, a psiconeuroimunologia tem mostrado a

reação do corpo aos estresses, demonstrando assim como o organismo reage a esses estímulos, comprovando assim que o estado emocional do indivíduo pode afetar a voz. Para Roy e colaboradores (1997):

[...] a comprovação da influência das emoções em nossa voz é uma simples observação, embora o processo de interferência seja bastante complexo. Além disso, a voz humana é considerada por muitos a válvula de uma emoção e uma janela para a personalidade, significando que é um canal de emoções e temperamento. Conseqüentemente quando a voz é desordenada, processos psicológicos anormais são freqüentemente observados como potencial de mecanismos casuais, como ocorre na disфонia funcional, onde não existe nenhuma patologia estrutural ou neurológica visível para explicar a perturbação vocal [...].

Segundo Case (1995) apesar da laringe apresentar uma estrutura complexa, ela é vulnerável para as mudanças que ocorrem principalmente na área emocional e com isso o indivíduo fica a mercê de algumas doenças. Se o estado emocional da pessoa for apresentado pela raiva, fúria, dor, depressão ou tristeza, a voz soa totalmente diferente quando esta está alegre. É muito difícil um indivíduo mascarar as suas emoções.

Pode-se observar que a Medicina tem evoluído muito nessa área. Mas em relação aos distúrbios vocais e disfonias, a literatura aponta uma prevalência apresentando casos de disфонia em indivíduos com problemas psicológicos e pessoas com nódulos vocais (SOUZA et. al., 2005, p. 389).

Nem sempre as disfonias teriam como causa o descontrole emocional. Muitas vezes, elas podem ser causadas por um estresse, ou um forte trauma psicológico afetando os músculos vocais e até causando uma laringopatologia funcional crônica (BEHALAU e PONTES, 1995, p. 10).

Segundo Guimarães (2001), casos de disфонia afetam a classe de professores, pois atendem a demanda vocal diária. Isso acontece, pois esses profissionais precisam gritar, falar alto para conseguir superar o ruído presente. Além disso, professores costumam apresentar postura errada, padrões respiratórios incorretos, perda de intensidade, voz abafada, rouquidão, que pode resultar em disfonias e distúrbios vocais. Assim, as atividades educacionais podem ser classificadas como um fator de risco, levando o docente a tratamentos fonoterápicos, afastando-o de seu posto. Dados estatísticos denunciam uma grande incidência de professores com disfunções vocais. Para isso necessitam de cuidados básicos, como exercícios, técnicas e higienização vocal. De acordo com Alves e Cavalcanti (1998):

[...] significante o número de professores que apresentam hábitos vocais e conduta vocal inadequada dentro e fora de sala de aula pelo desconhecimento dos cuidados básicos da voz [...].

Mattiske (1988), em seu trabalho demonstra que o treino correto do uso da voz é indispensável, tal como a prática de higiene vocal para profissionais da voz. Existem programas de educação vocal, utilizados para prevenir tais distúrbios.

Já Pletsch (1997) afirma que a voz rouca e cansada torna a aula desmotivante para o aluno, interferindo assim em sua aprendizagem. O autor também denuncia que se a voz for agradável pode cativar o aluno e fazer com que a aula se torne mais interessante.

No caso dos professores de canto, esses se preocupam em descobrir sons diferentes através da técnica vocal para que o aluno consiga adquirir todo o conhecimento da sonoridade, sem deixar de ser maleável, puro, sensível e espontâneo. Mas até que ponto esses professores cuidam de sua voz? A maioria desses indivíduos não cuida muito do seu instrumento, pois abusam, causando uma série de problemas como nódulos, pólipos, e até cânceres. Isso porque, o trabalho requer muito da sua própria voz (PEDROSO, 1997, p. 15).

Por esse motivo é que existe o Programa de Saúde Vocal que é importante para os profissionais da voz e está se tornando mais freqüentes na busca de ações curativas. Esse Programa consiste em exercícios diários para o aquecimento e fortalecimento das pregas vocais. Nele o professor aprende a falar com mais cautela e sem nenhum esforço. A disciplina é o melhor remédio para aqueles que querem preservar os seu instrumento de trabalho (ALVES; CAVALCANTI, 1998, p. 8).

Para esse tipo de trabalho, existem profissionais que ajudam a combater esses problemas dos distúrbios vocais, os fonoaudiólogos, que realizam trabalhos preventivos com professores que tenham consciência e preocupação com os cuidados da voz, mantendo desta forma hábitos corretos de postura, gestos e uma boa qualidade vocal, pois como já foi dito anteriormente, pode influenciar na aprendizagem dos alunos em sala de aula (ALMEIDA, 2000, p. 9).

Referências

ALMEIDA A. P. C. *Trabalhando a voz do professor: prevenir, orientar e conscientizar*. Monografia. Rio de Janeiro: CEFAC, 2000, p. 1-42.

ALVES A. K. C. & Cavalcanti M. F. P. D. *Orientação vocal do professor*. In: CONGRESSO BRASILEIRO De FONOAUDIOLOGIA, Natal, 1998, pôster 43, p. 175.

BEHALAU, M. & PONTES, P. *Avaliação e tratamento das disfonias*. São Paulo: Lovise, 1995, p. 1-312.

CASE, J. L. *Clinical management of voice disorder*. Austin, Texas: Pro-ed, 1995, p. 1-417.

GUIMARÃES, S. M. A. *Análise de programas de saúde vocal na docência*. Curitiba: CEFAC, 2001, p. 1-33.

MATTISKE, J.A., OATES J. M. & GREENWOOD K. M. *Vocal problems among teachers: a review of prevalence causes prevention and treatment*. EUA: J Voice: 12 1988, p. 489-99.

PINHO, S. *Fundamentos em Fonoaudiologia – Tratando o distúrbio da voz*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998 p. 2-48.

PEDROSO, M. I. L. *Técnicas vocais para os profissionais da voz*. Curitiba: CEFAC, 1997, p. 1-50.
ROY, N; McGRORY, J.J.; TASKO, S. M.; BLESS, D. M.; HEISY, D.; FORD, C.N. *Psychological correlates of functional dysphonia: an investigation using the Minnesota Multiphasic Personality Inventory*. EUA: J. Voice, 11, 1997, p. 443-451.

SOUZA, O. C. & HANAYAMA, E. M. *Fatores psicológicos associados a disfonia funcional e a nódulos vocais em adultos*. São Paulo, 7, n.3, , 2005, p. 388-397.

Performance musical mediatizada: breve análise

Marisa Nóbrega Rodrigues

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
marisa@artemidia.ufcg.edu.br

Romero Ricardo Damião de Araújo

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
romdam@artemidia.ufcg.edu.br

Resumo: Grande parte da experiência musical vigente no dia a dia está inserida num contexto em que os sons provêm de uma mídia e não mais da performance direta, o que implica na ausência do intérprete. Os meios de difusão musical, como o rádio, o CD, internet... separando o ouvinte do intérprete, tornaram a performance abstrata. No entanto, como pensa Paul Zumthor, o ápice da performance é sua recepção. Na performance musical mediatizada, o ouvinte reconstrói, através da imaginação e de acordo com suas experiências passadas, os elementos performáticos, tais como o lugar onde a música foi originada, os instrumentos usados em sua produção, o movimento gestual do intérprete, entre outros. A sociedade atual está permeada de performance musical, mas em outra faceta, a performance musical mediatizada.

Antes mesmo de nos debruçarmos sobre a questão da performance musical mediatizada, iremos contextualizar a maneira como estaremos utilizando o termo performance. Para isto, tomamos como referência os escritos de Paul Zumthor (1985, 1997 e 2000), respectivamente, *A Permanência da Voz, Introdução à Poesia Oral e Performance* e *Recepção e Leitura*. Sua concepção de performance, muito embora esteja relacionada à literatura, especificamente à poesia oral, têm sido recentemente relacionada à questão da performance musical (IAZZETTA, 2001 e VALENTE, 1999).

Zumthor coloca em evidência seu posicionamento a respeito do assunto, ao dizer que “A performance é a ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente, aqui e agora, transmitida e percebida” (1997, p. 33), e ainda, “[...] significa a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira imediata [...] A performance é então um momento da recepção[...]”. (ZUMTHOR, 2000, p. 59).

Cada performance, mesmo que seja recebida por muitas pessoas, é interpretada individualmente. Assim nos coloca Zumthor: “o encontro da obra e de seu leitor é por natureza estritamente individual” (2000, p. 64). Por analogia, poderíamos dizer, portanto, que o encontro do ouvinte com a performance musical é estritamente individual, mesmo em situações de recepção coletiva da obra, mesmo com tentativas de uniformizar os sentimentos e as emoções. Encontramos sempre algo de individual na recepção que nos faz duvidar da eficácia em reproduzir homogeneidade e uniformidade através das mídias. Cada indivíduo percebe a performance de modo

diverso em função de sua carga individual de emoções, de conteúdos psicológicos e culturais que o faz ver e sentir o mundo diferentemente.

No decorrer do século XX, pouco a pouco novas tecnologias de gravação foram ampliando o nosso universo sonoro no sentido de que a música pudesse chegar, por meio das gravações ou dos meios de telecomunicação, aos mais variados lugares, sem que se necessitasse da presença viva do intérprete. Em relação ao advento dessas tecnologias, Zumthor destaca que “aquilo que se perde com os *mídia*, e assim necessariamente permanecerá, é a *corporeidade*, o peso, o calor, o volume real do corpo, do qual a voz é apenas expansão” (ibid.: 19), no caso expansivo à música.

Dentre as situações de performance das quais Zumthor (1997) faz referência colocaremos em relevo a que mais se aproxima do nosso objeto de estudo: a performance *mediatizada*, ou seja, aquela que, para acontecer, faz uso de algum meio como o rádio, o CD, a internet, etc. Esses meios podem ser comparados à escrita, segundo Zumthor, em relação a três aspectos:

1. abolem a presença de quem traz a voz; 2. mas também saem do puro presente cronológico, porque a voz que transmite é reiterável, indefinidamente de modo idêntico; 3. pela seqüência de manipulações que os sistemas de registro permitem hoje, os *mídia* tendem a apagar as referências espaciais da voz viva: o espaço em que se desenvolve a voz mediatizada torna-se ou pode tornar-se um espaço artificialmente composto (ZUMTHOR, 2000, p. 17).

O momento crucial da performance, segundo Zumthor é a sua recepção. Nela, estão envolvidos o corpo, a mente, as emoções, ...“A componente fundamental da “recepção” é assim a ação do ouvinte, recriando, de acordo com seu próprio uso e suas próprias configurações interiores, o universo significativo que lhe é transmitido” (ZUMTHOR, 1997, p.241).

Na performance mediatizada, o ouvinte, desvinculado da presença física do intérprete, reconstrói, através da imaginação, a performance ao vivo. Ou seja, reconstrói os elementos performáticos, tais como, o lugar, o gesto do instrumentista, etc., enfim, o ouvinte reconstrói os elementos da performance por meio da imaginação de acordo com a sua experiência. Assim comentam vários autores, como Robert Hatten ao dizer que “Quando ouvimos uma performance com os nossos olhos fechados, ou quando escutamos a uma gravação, nós podemos reconstruir os tipos e qualidades do movimento que deram caráter (NT, característica) aos gestos musicais” (1997, p. 02).

Os meios de difusão musical, como o rádio, o CD entre outros, separando o ouvinte do intérprete, tornaram a performance abstrata. O esforço em reconstituir a performance pela

imaginação, é o esforço de reconstituir a unidade da performance pura¹, em que o papel do ouvinte, do compositor e do intérprete estavam reunidos na atuação de cada indivíduo.

Fundamentado sobre a idéia de Mikel Dufrene de que o virtual é considerado como *lembranças do corpo, acumulação memorial*, Zumthor diz que: “De qualquer maneira o virtual freqüenta o real. Nossa percepção do real é freqüentada pelo conhecimento virtual, resultante da acumulação memorial do corpo [...]” (ZUMTHOR, 2000, p. 96). Daí, podemos dizer que, entre a pessoa que percebe e o objeto percebido, há provavelmente a mediação de uma rede infinita de signos.

Segundo Zumthor (1985), o século XX está impregnado de tradições orais e reconhecê-las na nossa cultura é o passo talvez mais difícil. Só que hoje a permanência dessas tradições é mediada pela tecnologia. O corpo e a voz resgatam seu espaço na sociedade atual por meio dos aparatos tecnológicos disponíveis. “É através dos meios de comunicação de massa [...] que estamos assistindo a um ressurgimento das energias vocais humanas” (ZUMTHOR, 1985, p. 08). Podemos dizer então, que a nossa vida cotidiana está impregnada de performance musical, mas em outra faceta, a mediatizada.

Referência Bibliográfica

HATTEN, Robert. *Musical gesture*. Cyber Semiotic Institute. Disponível em: <<http://www.chass.utoronto.ca/epc/srb/cyber/hatout.html>>. 1997. Acesso em: 20 de mar 2002.

IAZZETTA, F.H.O. *Reflexões sobre a música e o meio*. In: Anais do XII Encontro Nacional da ANPPOM. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

VALENTE, H. A. D. *Os cantos da voz: entre o ruído e o silêncio*. São Paulo: Annablume, 1999.

ZUMTHOR, P. A Permanência da voz. *Correio da Unesco*, s/I, n. 10. out. A palavra e a escrita, 1985.

_____. *Introdução à poesia oral*. Traduzido por Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *Performance, Recepção e leitura*. Trads. por Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

¹ Paul Zumthor (2000) considera a situação de performance pura quando os indivíduos envolvidos estão presentes fisicamente participando “de um complexo sociológico e circunstancial único”.(p.78) “em situação de oralidade pura, se mantém, de momento a momento, uma unidade muito forte, da ordem da percepção. Todas as funções desta (ouvido, vista, tato...), a inteligência, a emoção se acham misturadas simultaneamente em jogo, de maneira dramática, que vem da presença comum do emissor da voz e do receptor auditivo, no seio de um complexo sociológico e circunstancial único” (ZUMTHOR, 2000, p. 78).

Procedimentos iniciais para exploração da educação musical especial

Jonathan de Oliveira

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
jonathan_rpb@yahoo.com.br

Fabiana Barbosa da Silva

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
fbsufpb@yahoo.com.br

Resumo: O trabalho que aqui estamos expondo trata-se de um relato de experiência de educação musical vivido na disciplina de prática do ensino da música, envolvendo alunos portadores de necessidades especiais, que esta acontecendo na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, que fica situada na cidade de João Pessoa, Paraíba. Nele expomos nossa visão inicial, as metodologias aplicadas para o trabalho de observação, e também os procedimentos que foram tomados antes de ingressarmos na prática propriamente dita.

Este trabalho que está sendo realizado na cidade de João Pessoa com alunos portadores de necessidades especiais da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, foi originado no estágio supervisionado da disciplina de Prática do Ensino da Música, e tem como finalidade a implantação de um trabalho que trate diretamente da educação musical neste tipo de ambiente.

Como este campo de atuação estava completamente inexplorado na cidade de João Pessoa, tivemos que tomar alguns procedimentos anteriores. E para que pudéssemos seguir com o andamento da proposta educacional, realizamos um trabalho particular de observação que teve como fundamento fornecer informações necessárias do ambiente escolhido. Este processo de observação passou por algumas etapas que foram básicas e que contribuiriam para um melhor embasamento na busca por informações detalhadas, estas foram as seguintes:

- a) Ter conhecimento de como a instituição iria receber e interagir com uma proposta educacional que envolvesse música dentro das suas dependências;
- b) Examinar como seria a caracterização da instituição onde seria realizada a proposta;
- c) Verificar quais as características dos alunos que iriam participar das aulas de música.

Este trabalho realizado com antecedência deu-nos plena consciência do ambiente onde iríamos atuar, quais as principais dificuldades e facilidades que poderíamos enfrentar. E como estruturar estratégias para lidar com essas dificuldades, se elas surgirem.

A primeira relação de contato que tivemos para o reconhecimento do ambiente a ser trabalhado junto à instituição foi bastante agradável, notamos um altíssimo nível de interesse, interação, e curiosidade por parte da diretoria que disponibilizou durante todo o período necessário

as dependências da APAE para que ocorressem ali as aulas de música. Nesse contato inicial verificamos que a equipe responsável não impôs qualquer barreira, muito pelo contrário, propôs-se para deixar a nossa disposição tudo o que a instituição pudesse oferecer, como: o espaço físico necessário, alguns instrumentos musicais lá existentes, a flexibilização dos horários dos alunos da instituição para que eles possam participar das aulas de música¹, etc.

A partir deste primeiro momento, estabelecemos uma observação direcionada para a aquisição de dados referentes às características da APAE, e nela buscamos as informações que nos dizem que tipo de instalações a instituição preserva, como se estrutura o quadro de professores, quantos alunos são abarcados pela instituição, que tipo de atividades acontece, etc.

Além das estruturas físicas do ambiente, notamos também, que essa instituição desenvolve trabalhos tanto na área de tratamento clínico terapêutico, quanto no ensino infantil e fundamental, abarcando crianças, jovens e adultos, contemplando, assim, nas aulas do ensino fundamental três turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que funcionam tendo um total de 143 alunos matriculados com faixa etária e necessidades variadas, divididos nos turnos da manhã e tarde. A instituição conta ainda com um quadro composto pela diretoria, professores² que atua nos diferentes espaços como polivalentes, assistentes sociais, psicoterapeutas, fisioterapeutas, profissionais de apoio (que realizam os serviços gerais), e voluntários.

Constatamos que o Projeto Político Pedagógico da instituição, tem a sua estrutura montada em uma divisão de instalações que é composta por três pilares básicos para o processo de ensino da instituição, que são: as “oficinas terapêuticas”, “as oficinas pré-profissionalizantes”, e as “turmas regulares de ensino”, estruturadas com base no currículo regular do ensino fundamental. Existem também os grupos de atividades que são consideradas como “atividades extras”, que estão contidos os grupos de dança e dos alunos atletas.

Devido à falta de conhecimento de como os alunos se portariam diante da proposta, resolvemos realizar uma observação focalizando conhecer um pouco mais das suas particularidades, suas reais expectativas, quais as potencialidades aparentes, quais as dificuldades, facilidades, e necessidades que poderíamos encontrar no processo de educação musical, pois, no processo que envolve o ensino e a aprendizagem de crianças portadoras de necessidades especiais, formas variadas de observação podem servir de auxílio para que a partir daí, sejam desenvolvidas e

¹ Essa flexibilização foi permitida porque alguns alunos que já possuem uma certa habilidade musical e que demonstraram um maior interesse pelas aulas de música, estariam estudando em horário oposto ao que as aulas seriam realizadas, já que nossa proposta estava estruturada para acontecer apenas nas sextas feiras no turno da manhã.

² Existem oito professores vinculados a associação desses nenhum possui a formação na área de artes, todavia esse fator que não impede que as aulas de arte sejam planejadas para acontecer nas oficinas.

articuladas atividades que façam parte do seu meio interativista, e das suas possíveis realizações, de forma que as atividades musicais possam ser utilizadas como elemento fundamental no desenvolvimento musical dos alunos. “*Desta forma, o professor deve estar atento e conhecer as capacidades e possibilidades de cada aluno, realizando um diagnóstico prévio, a partir do qual poderá designar a melhor forma de educar musicalmente cada criança*” (Broock, 2005, p. 01), e segundo a visão de Gainza.

É indispensável que um professor ou um musicoterapeuta (musicoterapeuta) conheçam a fundo seus mecanismos musicais e também se conheçam a nível psicológico, pela quantidade de aspectos em conflito que poderiam chegar a projetar e as confusões que isso ocasionaria em seus alunos e neles mesmos (1998, p.76.). (grifo nosso)

E como caminho para obter o que pretendíamos, fizemos inicialmente alguns questionamentos que usamos como ponto de partida no trabalho direcionado de observação. Seguimos em busca de adquirir respostas para as questões e, através delas, passar a reconhecer um pouco mais da realidade individual vivenciada pelos alunos ampliando os nossos conhecimentos em relação a eles. Dentre todas as dúvidas que surgiram, resolvemos tentar compreender inicialmente as seguintes: Como é a convivência mútua deles, dentro da instituição e fora dela? Como os alunos se relacionam com os professores e os outros funcionários da instituição? Como se dá o contato deles com as outras pessoas no ambiente externo? Como é o relacionamento deles com os familiares? Como a família se comporta em relação as suas deficiências? E quais os tipos de articulação que a escola e os professores utilizam pra o desenvolvimento do ensino?

Como diz Gainza “*A música movimenta, mobiliza, e por isso contribui para a transformação e para o desenvolvimento*” (1998, p. 36). E é por esse motivo que a tentativa de esclarecer todos esses pontos para que possamos dar início definitivamente ao trabalho musical, torna-se de fundamental importância para uma estrutura coerente de qualquer trabalho que se proponha contemplar o universo da educação especial.

Podemos dizer que, todo o processo de reconhecimento de qualquer ambiente que será realizado um trabalho de ensino/aprendizagem, é de valiosa importância para que possamos iniciar, dar continuidade, e terminar o que pretendíamos atingir de forma consciente e com o máximo de êxito possível, e no que se trata de alunos especiais, esta observação é simplesmente essencial.

Referências

BROOCK, Angelita Maria Vander. Música para crianças com paralisia cerebral, Curitiba/PR. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2005, comunicação, 05, p. 1-4. 1-CD-ROM.

CAMPOS, Daniel. A neurociência na educação musical: o desenvolvimento das habilidades motoras e da compreensão musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM, 2005, comunicação, 16, p. 1-7. 1-CD-ROM.

CONCEIÇÃO, Thaynah Patrícia Borges; GIRARD, Thaíla Celestino. Música e educação especial: uma contribuição para o desenvolvimento da pessoa com necessidades especiais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, ABEM, 2005, comunicação, 44, p. 1-4. 1-CD-ROM.

FERREIRA, Maria Eliza Caputo; GUIMARÃES, Marly. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FIGUEIREDO, Ana Valéria de; PEDROSA, Stella M. Peixoto de Azevedo. Processos criativos e deficiência mental: possibilidades de produção musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM, 2005, comunicação, 02, p. 1-8. 1-CD-ROM.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; LOUREIRO, Cybelle Maria Veiga. Função da musicoterapia na educação musical especial: da inclusão física à integração do portador de atraso do desenvolvimento no ensino regular da música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM, 2005, comunicação, 08, p. 1-7. 1-CD-ROM.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. Summus; 2. ed. São Paulo, 1998. col. Novas buscas em educação.

ILVA, Valéria Carvalho da. A consciência corporal no processo da educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003, p. 834-839. 1-CD-ROM.

PENNA, Maura. *Reavaliações e Buscas em Musicalização*. Loyola, São Paulo, 1990.
SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Liane Hentschke; Moderna, São Paulo, 2003.

SWANWICK, Keith. *Musica, pensamiento y educación*. Traducción por Manuel Olasagasti. Morata, S. A. Madrid, 1991.

TRINDADE, Brasilena Pinto. A expressão corporal na atividade de execução musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003, p. 92-98. 1-CD-ROM.

Rodas cantadas

Sandra Rhoden

Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE)
smrarte@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho tem com objetivo relatar uma experiência desenvolvida durante as aulas de musicalização, com crianças na faixa etária de 02 a 10 anos. Os locais onde foram desenvolvidas as referidas práticas são o Instituto de Educação São José (IESJ)¹ e a FUNDARTE², ambos localizados na cidade de Montenegro/RS. Através de conversas informais e recursos visuais, o resgate do folclore através das rodas cantadas, é praticado no espaço escolar a partir da voz e da cultura dos alunos. No referencial teórico trago autores como Garcia e Marques (1992; 2000), Wolffenbüttel (2000) que falam mais especificamente sobre o resgate do folclore a partir das rodas cantadas, bem como a importância desta prática na escola.

Introdução:

Roda cantada é uma atividade lúdica que se caracteriza pela formação em círculo, no qual as crianças geralmente dão-se as mãos, deslocando-se para uma ou outra direção; simultaneamente, cantam uma música (a uníssono ou dialogada) que pode conduzir a uma ação coreográfica. (GARCIA; MARQUES, 1992, p. 13).

Este trabalho relata atividades de rodas cantadas desenvolvidas com crianças na faixa etária de 02 a 10 anos, durante as aulas de musicalização. Os locais onde foram desenvolvidas as referidas práticas são o Instituto de Educação São José e a FUNDARTE ambos localizados na cidade de Montenegro/RS. Tratar-se-á, também, de aspectos relativos às fundamentações teóricas que permearam esta prática.

As aulas de musicalização têm como objetivo geral sensibilizar o aluno e iniciá-lo nos elementos formadores da música: ritmo, melodia, criação instrumental, expressão vocal, corporal, apreciação, aplicação e resgate do folclore.

Não se tem conhecimento de quem inventou as rodas cantadas, mas, até hoje, estas têm sido transmitidas de geração para geração. Está é uma das razões para se afirmar que as rodas cantadas fazem parte do folclore.

Na educação, as rodas cantadas passaram a ser cada vez mais pesquisadas, motivando o resgate do folclore nas escolas. No entanto, poucos professores encontram-se preparados para realizar atividades alusivas ao resgate e à continuidade do folclore. Na maioria dos casos, isso ocorre devido à falta de informações, por parte do educador, sobre a importância desta prática na escola. Segundo Garcia (2000), é importante que o professor contribua para esta prática:

¹ IESJ – Instituto de Educação São José, escola de 1º e 2º Graus.

² FUNDARTE – Fundação Municipal de Artes de Montenegro, uma escola de artes que visa o ensino da dança, música, teatro e artes visuais.

Despertar no aluno o gosto pela terra que habita, o apego aos usos e costumes locais [...] é contribuir para que esse aluno compreenda melhor o passado cultural de seu povo e estabeleça relações com o folclore vigente. (GARCIA, 2000, p. 28).

Apresentando a cena:

E como esta ação acontece em minha prática?

Considerando a cultura e os saberes dos alunos, na faixa etária dos 04 a 10 anos, tenho iniciado um diálogo com eles, perguntando-lhe sobre quais “rodas cantadas” eles brincam ou conhecem. Após os depoimentos, analiso com eles onde e com quem aprenderam estas brincadeiras, além das variantes que se caracterizam pela: dança, canto, mímica, letra, entre outros. Depois de realizar este levantamento informal, mas planejado, executamos as rodas cantadas de preferência dos alunos.

Ao familiarizar-se com a atividade de maneira prazerosa, é possível inserir outras brincadeiras ainda desconhecidas pelas crianças.

E com as crianças na faixa etária dos 02 e 03 anos, como procedo?

A atividade com rodas cantadas é iniciada a partir de recursos visuais, tais como fantoches de animais, balões, piões de brinquedos, entre outros. Procuo referenciar a música, estimulando-os a partir de uma brincadeira com estes materiais. Depois de brincar, entouo uma canção, que pode ser *Atirei o pau no gato*. Na maioria das vezes, as crianças já conhecem a melodia e acompanham-na ou a apreciam, até sentirem-se seguras para cantar. Internalizado o canto, inicio a formação de roda para unir ao canto ou movimentos, dependendo da brincadeira.

A partir do relato de como insiro em minhas aulas a atividade de resgate das rodas cantadas, identifico a importância de construir com meus alunos concepções sobre o resgate de sua cultura.

A consideração e o resgate da cultura na escola são destacados por Wolffenbüttel (2000), quando afirma que:

Verdade, o objetivo de considerar a cultura do aluno não se limita a utilizá-la em determinados momentos [...], mas realmente considerá-la durante o planejamento e as atividades da sala de aula. (WOLFFENBÜTTEL, 2000, p. 214).

Como educadora musical, sinto-me privilegiada por ser docente em dois espaços educacionais onde tenho contato com muitas crianças de classes sociais distintas, além de variadas faixas etárias, mas que, apesar disso, é possível realizar as atividades de rodas cantadas. Neste

trabalho também trago alguns depoimentos de crianças, citados em diálogos e investigações informais sobre a atividade realizados na FUNDARTE e Instituto de Educação São José. Por uma questão ética, substituí o nome das crianças que externaram suas falas utilizando letras do alfabeto.

Eu aprendi rodas cantadas com meus amigos (A - 8 anos) FUNDARTE

É divertido, diferente e eu gosto de brincar (B - 7 anos) FUNDARTE

A roda cantada é uma música que muita gente conhece, até a minha mãe, foi ela que me ensinou Atirei um pau no gato (C - 6 anos) FUNDARTE

A gente tem que bota umas pessoas e fazer o mesmo movimento e cantar juntas (D - 6 anos) IESJ

A gente fica feliz, sente uma alegria no corpo porque a gente brinca (E - 5 anos) IESJ

Temos que respeitar as diferenças do outro e brincar igualmente (F - 6 anos) IESJ

Nas rodas cantadas a gente aprende a se amigar mais (G - 9 anos) IESJ

Fiquei muito emocionada ao ouvir e registrar as concepções relatadas pelas crianças em relação às rodas cantadas. A partir destas colocações, percebo que o sentimento e a sensação de brincar em grupo independe da faixa etária das crianças. E que brincar para eles, é um momento singular.

Todos nós um dia, fomos crianças. E onde há crianças, existem brinquedos e brincadeiras, porque as crianças adoram brincar e criar. Crianças de todo o mundo brincam. E, através do ato de brincar, podem também compreender e aprender a lidar com suas angústias. A respeito destas questões, Garcia e Marques (1992) opinam, afirmando que, do ponto de vista sociológico:

As brincadeiras podem ser analisadas em função de sua importância para o processo de socialização infantil, bem como, para verificar a interação entre as crianças envolvidas, formas de participação, desempenho de papéis, nível de aceitação social de cada participante pelo grupo lúdico, atitudes manifestadas [...] numa perspectiva psicológica, essas brincadeiras podem ser analisadas em função do significado para cada criança, suas expectativas, o grau de esforço que realiza para tornar-se competente em suas ações valorizadas pelo grupo, os papéis (personagens) que desempenha e como desempenha. (GARCIA, MARQUES, 1992, p. 12).

Tendo em vista a preocupação das pesquisadoras sobre o resgate das rodas cantadas enquanto parte do folclore, e sobre os benefícios de desenvolver esta atividade, as brincadeiras cantadas contribuem para o desenvolvimento físico e mental das crianças, portanto, seu resgate é de suma importância.

Considerações finais:

A partir deste relato de experiências, e contribuições de outros autores sobre a importância e resgate das rodas cantadas, espero que minha prática pedagógica venha contribuir e encorajar outros colegas a realizar experiências como estas. Como educadores e agentes de formação, precisamos utilizar o espaço escolar que é rico em recursos humanos, para que práticas relacionadas ao resgate do folclore mais especificamente as rodas cantadas, para que não se extingam com o passar do tempo.

Além disso, é dever do educador por em prática o discurso de que o folclore é vivo, sendo resgatado, praticado e contextualizado no espaço escolar e com a família.

Sabe-se que as rodas cantadas desenvolvem noções de organização, concentração, raciocínio, socialização, entre outras. No entanto, vivenciando com as crianças, percebi que as emoções contagiantes e explícitas no ato de brincar, encenam um espetáculo peculiar do mundo infantil.

Referências

GARCIA, Rose Marie Reis. Folclore na escola. In: *Para compreender e aplicar folclore na escola*. Porto Alegre: Comissão Gaúcha do Folclore: Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2000. p. 28-36.

GARCIA, Rose Marie Reis; MARQUES, Lílian Argentina Braga. *Brincadeiras Cantadas*. Porto Alegre: Kuarup, 1992.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. O Folclore na escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 11., 2000. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000. p. 212 – 216.